Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270052
Centre d'intérêt: 71

Centre N-A Rivé (Montréal, Québec).

Alphabétiser en créole : l'expérience d'alphabétisation au Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal / Sant N-A Rivé. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1981.
151 p. : ill. ; 26 cm.

Code: 38-1203. Dépouillement: Le Centre N-A Rivé et le Bureau de la C.C.H.M. / Paul Dejean -- Le Centre alpha N-A Rivé : l'expérience d'alphabétisation du Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal / Molière Estinvil -- Le Sant N-A Rivé et ses problèmes particuliers / Franklin Midy -- Idéologie, méthodologie et matériaux didactiques au Sant N-A Rivé / René Soler -- Rôle et place du créole dans les problèmes haïtiens / Yves Dejan -- Corps, langage, politique : une expérience d'alphabétisation en Guadeloupe / Dany Gisler -- Aprann li kreyol / Iv Dejan.

Cote Dewey: 379.24'09714/S231a Cote LC: LC/154.2/.03

Descripteur(s): *Alphabétisation *Langue maternelle *Langue d'enseignement *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Centre N-A Rivé (Montréal, Québec)

Identificateur(s) de sujet: *Créole (Langue) *Haïtien

Cahier publié à la demande de moniteurs et de monitrices des trois centres haïtiens d'alphabétisation de Montréal dans le but de contribuer à l'adoption de la langue maternelle, le créole, comme langue d'apprentissage partout où se fait de l'alphabétisation dans la diaspora haïtienne. Le cahier veut montrer pourquoi le Centre N-A Rivé (Montréal) utilise le créole comme langue d'apprentissage.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

...erale
...n des adultes

Alphabétiser en créole

Sant N-A Rivé

E D U Q 8270052

Alphabétiser en créole

Sant N-A Rivé

L'expérience d'alphabétisation
au Bureau de la communauté chrétienne
des Haïtiens de Montréal

La photo de la page couverture est réalisée par
André Mathieu, sculpteur.

Le cercle, c'est un système dont on veut sortir.

Le carré, c'est un système qu'on veut transformer.

Le triangle, c'est un système dont on veut trouver la profondeur.

«Triangulations polyvalentes»
mai '80

TABLE DES MATIERES

	Page
PREFACE, Jean-Paul Hautecoeur	1
POURQUOI CE CAHIER, SANT N-A RIVE	21
LE CENTRE N-A RIVE ET LE BUREAU DE LA CCHM, Paul Dejean	25
SANT N-A RIVE: L'EXPERIENCE D'ALPHABETISATION DU BUREAU DE LA COMMUNAUTE CHRETIENNE DES HAITIENS DE MONTREAL, Molière Estinvil	31
LE SANT N-A RIVE ET SES PROBLEMES PARTICULIERS, Franklin Midy	53
IDEOLOGIE, METHODOLOGIE ET MATERIAUX DIDACTIQUES AU SANT N-A RIVE, René Soler	65
ROLE ET PLACE DU CREOLE DANS LES PROBLEMES HAITIENS, Yves Dejean	81
CORPS, LANGAGE, POLITIQUE, UNE EXPERIENCE D'ALPHABETISATION EN GUADELOUPE, Dany Gisler	97
APRANN LI KREYOL, Iv Dejan	121
CONCLUSION	147
LES COORDONNEES DU CENTRE	153

PREFACE

JEAN-PAUL HAUTECOEUR
MINISTÈRE DE L'EDUCATION
DU QUÉBEC

Il y a trois ans, lors d'une première rencontre avec Paul Dejean du Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal, j'avais été frappé par sa détermination à poser le créole comme une question clé de la dramatique sociale haïtienne. Du passé colonial en Haïti, de la dictature duvaliériste, de l'exil des cerveaux, de l'occupation et du pillage par les grandes puissances, de l'exploitation du travail des enfants, des femmes et des hommes, de l'analphabétisme généralisé, de l'émigration forcée avec les séparations et les ruptures qu'elle entraîne, du déracinement et de l'affront du racisme en pays d'exil, tout semblait devoir converger vers un même projet, une pratique minimale et initiale de la convergence pour toute la diaspora haïtienne: l'usage du créole. Son usage oral et gestuel comme en pays d'origine, le langage du rêve, du familier, du quotidien intime, des échanges homogènes. Mais plus encore: son écriture, son expression publique, sa réappropriation comme langue maternelle affirmant statut de langue nationale et revendiquant du même coup son droit à la reconnaissance internationale.

Tout le "programme", toutes les activités, tous les objectifs du Centre communautaire haïtien ne se réduisaient évidemment pas à ce focus linguistique. Même omniprésente dans la pensée du fondateur du centre, la question globale du créole pouvait sembler vivre en différé dans la pratique quotidienne absorbée par les problèmes urgents de l'accueil des réfugiés, du logement, de l'emploi, de l'immigration, de la scolarisation des enfants, de l'alphabétisation des adultes, que sais-je encore ? Et si elle se posait - ou si elle était posée explicitement par les animateurs - en priorité en alphabétisation, les sessions se donnaient quand même en français. On parlait bien créole au Bureau de la communauté haïtienne et dans les séances d'alphabétisation, mais la langue d'apprentissage, de l'écriture, de l'espoir c'était, pour les apprentis(es), le français.

Cette dichotomie, vécue comme une contradiction, une malédiction profonde par les militants haïtiens, apparaissait dans l'immédiat sans remède, comme une fatalité désastreuse. "C'est une monstruosité, disait Paul Dejean dans un séminaire sur l'alphabétisation, que d'alphabétiser dans une langue étrangère. Mais le faire en créole, il n'y aura personne..."[1]. Alors, cette question du créole comme langue d'alphabétisation au Québec: une question seulement théorique, irréaliste, une idéologie élitiste, une utopie révolutionnaire en divorce radical avec les aspirations populaires ? Ou encore, la pure importation d'une lutte culturelle et politique en territoire québécois ?

Du côté Québec, les choses sont encore plus simples. Voyez l'article de Holière Estinvil aux premières lignes. Dans les bureaux de l'Immigration, dans les centres de la main-d'oeuvre, au seuil des classes d'accueil, dans les services d'éducation des adultes, c'est toujours le même refrain: "ma langue maternelle: le français". Tous(tes) ou presque tous(tes) peuvent le parler (le mimer) en arrivant au Québec. Ils (elles) en ont déjà fait la répétition à l'école, dans les bureaux et dans la rue en Haïti. Pour les petits fonctionnaires québécois, les épiciers ou les contremaîtres, pas de problème linguistique. Noirs, pauvres et j'en passe, mais francophones. C'est déjà plus facile et ça flatte le nationalisme quotidien. Pour beaucoup d'éducateurs, même chose: étrangers, déracinés, sous-scolarisés ou analphabètes, les Haïtiens ont certes des difficultés d'adaptation mais la langue d'enseignement ne semble pas poser de problème. Dans les classes de base pour adultes des commissions scolaires, on alphabétise "naturellement" en français. Pourtant, il y a quelques années, on limitait volontairement les inscriptions des Haïtiens au principal centre d'alphabétisation de Montréal, le SEBAM (Service d'éducation de base des adultes de Montréal). Raison officielle:

---

1 Jean-Paul Hautecoeur, ALPHA 78 - Compte rendu du séminaire, ministère de l'Education, DGEA, Québec, 1979, p. 85.

leur adaptation dans les classes mixtes était difficile, les enseignants n'étaient pas préparés à affronter "leurs problèmes", l'absentéisme était fréquent, les résultats douteux. Et relisez le dossier sur la scolarisation des enfants haïtiens à Montréal[1]*: on y trouve beaucoup d'analogies avec un autre dossier... sur la scolarisation des enfants amérindiens à Schefferville*[2]*. Peut-être pas aussi évidents cette question de la langue d'enseignement !*

Quant au fameux "besoin" de pouvoir s'exprimer couramment en français en pays d'immigration, cet argument qui réalise l'accord de tous les esprits, il faut aussi l'interroger. Dans une étude sur l'analphabétisme chez les femmes haïtiennes au Québec, Adeline Chancy écrit:

> "Parler français, pouvoir tenir une conversation en français, tel est le besoin exprimé par tous les sujets... Mais en fait, très peu d'entre elles ont l'occasion d'utiliser le code oral français dans la vie quotidienne... C'est donc un cercle vicieux. Ces femmes voudraient parler français mais se trouvent rarement en situation de le faire. Par conséquent, même après plusieurs années de séjour à Montréal, ces personnes se limitent à l'acquisition de quelques formules très élémentaires bien que le degré de compréhension soit toujours plus élevé... Le code oral généralement, sinon uniquement, utilisé est donc le créole" [3].

---

1 *Rapport de la table de concertation sur les problèmes des enfants haïtiens en milieu scolaire, Montréal, juin 1979, reproduit dans Jean-Paul Hautecoeur, ALPHA 80, (Tome I) ministère de l'Education, DGEA, Québec, 1980.*

2 *J. Hénaire, T. André, E. Audet, C. Turcotte, "L'amérindianisation des écoles et la situation scolaire des Montagnais de Schefferville", ALPHA 78 - Recueil de textes, ministère de l'Education, DGEA, Québec, 1978.*

3 *Adeline Chancy, L'analphabétisme chez les femmes immigrantes haïtiennes au Québec, mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, université de Montréal, 1981, p. 86-93.*

On comprend mieux, après ces quelques lignes, la profondeur de la réalité vécue et cachée derrière le désir de parler français. Si le désir est réel, le besoin l'est déjà moins. La langue maternelle, la langue d'usage dans la famille, la langue intérieure, celle du rêve, du rire, de la souffrance, du jeu, du geste, des vrais échanges est le créole. On ne l'écrit pas, mais elle est inscrite dans le tissu social. Quant au français, on en sait en général assez pour se tirer d'affaire, quand s'impose le besoin. Le français oral j'entends, car il faudra bien pour la majorité déchiffrer l'écriture étrangère et en écrire des morceaux au risque de tourner désespérément dans la ville, de prolonger indéfiniment la dépendance ou carrément de rester cloîtré(e) chez soi. L'alphabétisation au français n'est pas écartée, elle est bien un besoin réel en terre d'immigration francophone. Ce qui est radicalement mis en doute, et radicalement dénoncé par les auteurs de ce recueil, c'est l'alphabétisation des créolophones en français. Parce qu'elle est pédagogiquement désastreuse, parce qu'elle prolonge un rapport d'aliénation séculaire, parce que son effet d'intégration à la société québécoise est purement illusoire, parce qu'elle est politiquement passive et, indirectement peut-être, réactionnaire.

Au chapitre pédagogique, le linguiste Yves Dejean est on ne peut plus clair. On ne fait pas le choix entre sa langue première, naturelle ou maternelle et une langue étrangère. Une langue s'incorpore, s'incarne en chaque individu d'une même communauté dès le plus jeune âge, si bien qu'on peut parler d'elle comme d'une seconde nature: culture naturante et finalement naturée. C'est elle qui dessine l'inconscient, c'est en elle que sont modulés les mouvements, les rythmes et les formes du rêve, c'est par elle qu'est faite la narration de soi, intérieure et intersubjective. Avant même d'être écrite comme signalisation linguistique, elle est inscrite (structure profonde) dans la pensée, dans le sentiment, dans le corps volontaire. On la parle "avec naturel" parce qu'on est parlé(e) par elle. Le passage à l'écriture devrait pouvoir se faire comme une simple transcription, une fois appris l'arbitraire du code et assimilés les usages grammaticaux normalisés.

Mais l'histoire scolaire de cet apprentissage est tout autre. Tous(tes) les Haïtiens(nes) analphabètes en langue maternelle, qui forment environ 85% de la population adulte en Haïti, ont été scolarisés(es) en français - si toutefois ils (elles) l'ont été ! Si tout de l'analphabétisme n'est pas à mettre au compte de la langue d'enseignement, il faut bien admettre avec Yves Dejean qu'elle puisse être une cause majeure de l'échec scolaire:

> "Le péché majeur commis par le système scolaire haïtien dans son emploi exclusif ou dominant du français comme langue d'enseignement, c'est de faire comme si les enfants haïtiens NE PENSENT PAS déjà dans une langue bien définie: le créole. Le système les invite donc dès l'âge le plus tendre A NE PAS REFLECHIR, A NE PAS PENSER ce qu'ils sont censés apprendre. C'est une forme de cruauté mentale. Il favorise les conflits intérieurs, de déséquilibre mental. Il est basé sur le masochisme..."

Il faut aller plus loin. Le français n'est pas une langue étrangère au même titre que l'espagnol par exemple pour un Québécois. L'essentiel dans le rapport du créole au français est le maintien d'un rapport d'exploitation entre classes, un rapport de domination et d'oppression. Il n'y a pas si longtemps, chez les linguistes mêmes, le créole n'avait pas statut de langue. L'héritage du colonialisme a été si bien intériorisé par la bourgeoisie haïtienne qu'elle s'est approprié le français comme valeur marchande et symbolique. Elle en a fait son propre capital linguistique. Par elle il a été naturalisé et imposé à toute la nation avec statut de langue nationale. Le résultat, cultivé, renforcé, imposé par tous les appareils d'Etat dont l'école en premier lieu, c'est le déclassement du créole et l'adhésion à son déclassement par tous ceux et celles qui le parlent. On ne l'écrit pas: un sabir ne doit pas laisser de traces[1]*. L'instruction est française, la justice,*

---

1 *L'histoire du français scolaire et international n'est pas rose, malgré le culte qu'on lui réserve à l'école et dans la littérature. Elle s'est imposée au prix de l'éradication des langues dites régionales ou dialectales et de l'enrégimentation parfois violente*
(suite page suivante)

la richesse, l'ordre, la loi, le pouvoir. Ils commencent par s'exercer par la contrainte et la force; on finit par les accepter, s'y reconnaître puis les désirer.

Le système de domination, les structures d'oppression passent par le transfert linguistique. C'est là le principal rôle stratégique de l'école: instruire une élite par sélection, légitimer son élection et, pour tous les autres, faire croire en la valeur de cette élite, en celle des institutions qui l'ont servie et qu'elle protège, leur obéir, les servir, enfin s'y identifier dans leurs symboles les plus valorisés. La langue, mais surtout l'ensemble des manières ou des rites qui la font vivre, est l'un de ces symboles les plus attayants. "Langue maternelle: le français". Proférant ces mots de théâtre devant l'agent d'immigration, le corps est raide, le sourire figé, la parole solennelle comme un jardin à la française: un "garde à vous" militaire dans le corps au lieu d'une histoire du village et de la parenté. Mais le mépris et la honte auront cette fois été épargnés. Resteront les fruits, viandes et légumes à livrer à la douane pour "protection sanitaire"[1]. Le drôle n'a pas été sain.

(suite)

des populations qui les parlaient et les écrivaient. Voir entre autres Morvan Lebesque, Comment être breton ? Seuil, Paris, 1972; Claude Duneton, Parler croquant, Stock, Paris, 1973; F. Furet, J. Ozouf, Lire et écrire, Minuit, Paris, 1977; Renée Balibar, Le français national, Hachette, Paris, 1974...

1 *Il en va de même pour les produits comestibles "exotiques" - nature cultivée - que pour les langues "exotiques" - culture naturée. Ils ne passent pas le test de la "civilisation". Ils sont soumis à différents ordres d'interdits ou de discréditation. Quelle serait la réaction des gouvernements blancs-riches et des multinationales si les douanes des pays de couleurs frappaient d'interdit chez eux l'importation des produits agro-alimentaires contenant par exemple des colorants ?*

Oppression, aliénation, transfert, identification. L'héritage d'Haïti est importé au Québec francophone où l'ambiguïté linguistique a toutes les chances de survivre, de se reproduire. Non plus ici par la force légitime ou brutale, mais par un effet de masse, et encore par un rapport de classes doublé du syndrome de la couleur. Pour le sens commun, l'argument fonctionnel de la nécessité de parler et d'écrire le français est l'évidence même. Objectivement, les Haïtiens(nes) migrants(es) ou immigrants(es) n'ont pas d'autre alternative pour le moindre échange linguistique dans la société d'accueil; subjectivement, c'est un symbole clé de leur intégration, de leur participation civile et quotidienne à la vie québécoise. Et de fait, pouvoir s'exprimer, comprendre et échanger en français est un désir fort et unanime chez les créolophones.

Pourtant, la fréquentation des cours de français dans les services d'éducation des adultes ou dans les centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) ne touche qu'une minorité. Raisons partielles: ignorance des services, emploi du temps surchargé. Raison profonde: écueil de la honte, de l'humiliation. En voici quelques témoignages de femmes:

> "J'aurais pu y aller, puisque je terminais à six heures et que l'école commençait à sept heures. J'aurais pu y aller, mais j'avais honte".
>
> "Je n'avais pas le temps, c'est un fait. Mais j'avais honte. J'aurais pu créer du temps pour y aller".
>
> "J'étais gênée à cause de X. Il a beaucoup d'amis. J'étais gênée, parce qu'il n'aurait pas voulu que d'autres soient au courant de mon ignorance. Il n'aurait pas aimé ça" 1.

---

1 *Extrait de Adeline Chancy, L'analphabétisme chez les femmes immigrantes haïtiennes au Québec, op. cit., p. 82-83.*

On rencontre certes le même phénomène chez les analphabètes québécois. Mais eux parlent français quotidiennement; ce qu'ils vivent comme une tare est facilement dissimulé. Pour les Haïtiens(nes), on a vu que les occasions d'échanges sociolinguistiques en français sont rares. L'expression française, qu'elle soit aisée, hésitante ou réellement difficile, est refoulée. La cause n'est pas savante: racisme réel, racisme présumé, racisme appréhendé. S'il est possible de dissimuler son "ignorance" parmi les compatriotes, elle colle à la peau dans toute interaction avec le milieu blanc francophone, même dans une relation privilégiée:

> "J'ai une amie québécoise qui habite tout près de chez moi. Elle vient souvent ici pour causer avec moi. Elle a remarqué que je suis embarrassée pour la langue. Elle dit tout le temps qu'il y a des Haïtiens ici qui ont des difficultés avec la langue. Je ne lui ai jamais laissé savoir que je ne sais pas lire. Elle dit toujours qu'elle est à ma disposition pour n'importe quel service. Avant d'avoir des relations, j'avais passé toute une année sans jamais lui parler. J'ai passé une année sans avoir aucune conversation avec elle, parce qu'on dit que ces gens sont racistes, et je ne voulais pas m'avancer" [1].

"Le sentiment d'humiliation existait déjà en Haïti, écrit Adeline Chancy, il est exacerbé en milieu francophone au Québec"[2]. *Plus l'interaction est bloquée, plus l'expression est refoulée, plus aussi le désir d'interaction et d'expression est vécu sur le mode imaginaire. Il est réalisé analogiquement par des conduites de compensation, des "actes magiques". Peaux noires, masques blancs, comme le rappelle Molière Estinvil en citant Frantz Fanon. Derrière le désir manifeste de communiquer en français, il faut découvrir l'autre désir caché d'effacer son origine, d'oublier sa langue de dernière classe*

---

1 *Ibid., p. 88*

2 *Ibid., p. 97*

- son sabir de paria - de blanchir sa créolitude. Aspirer à se présenter sous le signe du même - sous le sigle du maître - au risque du plus niais dévoilement comme les Maghrébins en France qui présentaient la carte d'identité française à la première rencontre d'un hexagonal consentant.

On comprend alors que la proposition d'alphabétiser en créole soit carrément rejetée, même par ceux et celles qui ont vaincu d'une première épreuve de l'humiliation en se présentant aux ateliers d'alphabétisation d'un centre communautaire haïtien. A la limite, on comprendrait qu'ils se présentent plutôt, malgré d'autres épreuves à affronter, dans une commission scolaire parce que le choix de la langue d'apprentissage ne s'y pose pas. Pour la conscience aliénée, le choix de langue est aussi absurde que pour le linguiste créolophone militant. Plus l'effet de libération est logé dans l'imaginaire, plus la résistance à l'inversion du fantasmatique est catégorique.

Enfin, les épigones de Paolo Freire l'ont lu et relu, l'alphabétisation n'est pas neutre. Alphabétiser est un acte politique. Alphabétiser des créolophones, même immigrants(es) en français, c'est contribuer à renforcer les structures externes et internes du néo-colonialisme, autant en Haïti qu'au Québec. C'est camoufler, sous-couvert d'éducation, et souvent avec la complicité des éducateurs démocrates ou progressistes, les conditions sociales, culturelles et économiques de l'oppression. C'est enfoncer les pseudo-apprentis(es) dans un déracinement irrémédiable contre lequel il n'est d'autre "remède" que les conduites spontanées ou organisées de fuite, du sectarisme religieux à la schizophrénie jusqu'à la claustration physique, voire le suicide. C'est contribuer à démanteler la diaspora haïtienne et à désespérer toute tentative de solidarisation, d'organisation et de résistance face à la dictature haïtienne odieusement responsable de la déportation de milliers de desperados, ainsi que de la répression et l'exil forcé des intellectuels ou militants progressistes. Sans oublier que cette lourde charge est partagée par les grandes

puissances alliées culturellement, économiquement ou militairement avec le régime Duvalier, ouvertement ou non.

Dans la conjoncture actuelle en Haïti, l'opposition ne peut être menée qu'à l'extérieur des frontières. Elle n'est pas le propre de l'intelligentsia. La grande majorité du pays, à l'intérieur ou dans la diaspora a subi l'exploitation, l'oppression, la répression. La grande majorité de la population est gardée dans l'analphabétisme. Le potentiel du changement radical, la force de subversion de ce qui apparaît à beaucoup comme une fatalité historique n'est pas dans le développement économique, thème favori des bourgeoisies locales, de la diplomatie internationale ou même des partis communistes. Il faut les chercher dans les réserves méprisées de la vie quotidienne des classes populaires, cette vie qui se dit, qui se parle, qui se travaille, qui se danse, qui se recueille en créole. Il faut les chercher dans la langue elle-même capital symbolique à valeur marchande zéro mais à valeur d'usage d'une richesse inouïe puisqu'elle s'est incarnée au plus profond du langage, le conscient comme l'inconscient. Paradoxalement peut-être, l'analphabétisme séculaire du peuple haïtien l'a épargné de l'acculturation définitive. Ce qui n'a pas été le cas en France pour les Bretons, les Catalans, les Occitans. Relisez Frantz Fanon: la révolution algérienne s'est faite par les armes et la stratégie militaire, mais elle a vaincu globalement de l'impérialisme grâce à la solidarité symbolique du peuple représentée par le costume, la langue arabe, les chants profanes et religieux, l'organisation sociale des villages, le langage caché des déplacements, la structure familiale avec ce rôle primordial des femmes et des enfants écartés par tradition de la guerre au masculin. Il faut aller chercher dans le créole cette force subversive capable du nouveau désordre. "C'est par le rêve que l'on tue", disait Nietzsche. Et pour Dany Gisler, libérer le créole, c'est ressusciter le corps de tout un peuple:

> "La langue créole est de plus en plus un enjeu politique et symbolique primordial au centre des rapports sociaux en Guadeloupe, et on semble tenir

pour certain que son accession au statut de langue officielle constituerait un risque de subversion de l'ordre social égal à celui que ferait courir une invasion de barbares".

L'article de Dany Gisler est capital, comme la parole des ouvriers et ouvrières agricoles à qui elle prête son écriture provisoirement, car ils sauront l'écrire. Mais l'écriture n'est pas l'objet ultime du désir: elle est l'acte de libération du refoulé et l'outil symbolique de la réanimation du corps. Les séances d'alphabétisation en créole: un rituel shamanistique par lequel le cadavre s'approprie le fluide de vie; des exercices d'incarnation; l'exorcisme du corps étranger qui possédait l'être le jour et la nuit; une version actuelle du vaudou où la dramaturgie pédagogique aurait remplacé les danses expiatoires. Plus efficace sans doute que nos séances psychanalytiques, et accessibles aux plus pauvres. Le médium, c'est le créole, savoir/pouvoir que tout le monde possède - qui possède tout le monde et qu'il faut apprendre à reconnaître et laisser agir.

Apprendre à écrire le créole, dit Dany Gisler, c'est "inventer un nouveau langage". Quel plaisir, à la seule lecture de ces lignes, de s'écarter à mille lieues des platitudes mortelles de la littérature pédagogique sur l'alphabétisation "fonctionnelle" ! Quelle force d'images ! J'imagine tout le plaisir des apprenti(es) à travailler dans ces séances d'alphabétisation où l'écriture n'est plus un fétiche inaccessible et où le lien intime - jeu du dénouage- est refait avec la parole maternelle. Contrairement à la leçon d'écriture bien courante chez nous où le maître (la maîtresse) corrige et où les élèves ont enfin le sentiment de rentrer dans la loi, cette alphabétisation inversée commence par l'insoumission aux ordres. Une déconstruction du programme, le plaisir pris à sa destruction sans lequel toute création est impossible. En même temps que tombent les réflexes de soumission naît le nouveau désir. Celui d'écrire - en français s'entend - s'imposait contre la parole créole. Le nouveau la libère, réajustant du même coup son rapport

à l'écriture. Car le culte voué à l'écriture est aussi un héritage de l'école des classes dominantes et des sociétés programmées. J'ai été saisi par la loquacité, les talents de conteuses de ces femmes analphabètes haïtiennes qui participaient, à l'université de Montréal, à une session de formation de moniteurs en alphabétisation. Quel gaspillage, quelle tristesse si elles devaient un jour - elles ou leurs enfants - parler comme on écrit en français, et comme on parle le français dans les locaux où elles étaient. Par l'alphabétisation en créole doit être transgressée la censure lettrée qui frappe de discrédit la culture orale et tout son capital de savoir.

On peut toutefois concevoir que des leçons d'écriture en créole soient faites sur le même modèle que les leçons en français scolaire. Le véhicule a changé, ce qui est déjà beaucoup, mais le rapport à l'écriture, pour le maître comme pour l'apprenti(e), demeure un rapport d'autorité/soumission. Avec la langue, toutes les conditions de sa transmission doivent changer. La déconstruction méthodique des vieux conditionnements s'applique au langage compris dans la globalité: de ses conditions d'émission à ses possibilités de réception, en particulier les rapports de pouvoir institués entre locuteurs, entre eux et l'environnement immédiat, entre celui-ci et l'environnement plus large qui conditionne l'ensemble des échanges. L'"invention d'un nouveau langage" ne s'opère pas magiquement en espace clos comme on entre en satori. Pour ces nouvelles séances d'alphabétisation, le personnel doit changer, les méthodes, les lieux, les règlements, les statuts, les échanges internes. Donc créer un langage, mais aussi créer un lieu où il puisse réellement se pratiquer - une antiécole - et assurer ses chances objectives de viabilité. Ce qui suppose une solidarité, une organisation, des complicités extérieures jusqu'à la légitimation (ou la tolérance) de l'expérience, fut-elle jugée subversive par les instances les plus conservatrices de la société ou de l'Etat.

En Guadeloupe comme à Montréal, l'expérience a pu être tentée grâce au "mariage", ou plus justement comme le note Dany Gisler, à la "mise en ménage" de certain(es) intellectuels(les) avec le créole puis avec les analphabètes créolophones. Signe préalable significatif du changement déjà opéré: on refusait, lors de la session évoquée de formation de moniteurs, l'attribut d'"analphabète" collé traditionnellement aux "élèves" des "classes" d'alphabétisation. Lui était substituée la notion d'"apprenti(e)", à connotation plus heureuse puisqu'elle fait en même temps référence au rapport artisanal de l'apprentissage, à la tradition orale et pratique de transmission du savoir[1]. Tout ceci en créole évidemment. La plongée passionnée des intellectuels(les) dans cette nouvelle pratique d'alphabétisation, dans la plupart des cas bénévole, est l'un des éléments clés qui ont déclenché la transgression de la censure qui pesait sur le créole, surtout en pays d'immigration où l'idéologie de la langue fonctionnelle vient renforcer la vieille suprématie de la langue dominante. Il a suffi de quelques volontaires ou complices, comme le relate René Soler, pour entreprendre la mutation, le "voyage" qui mène au "passage (initiatique ?) du cadavre au corps". Et j'imagine que les résistances devaient être bien plus fortes à Montréal qu'en Guadeloupe.

Ensuite, la participation de ces intellectuels(les) "suicidés(es) comme classe aliénée" (M. Estinvil) est indispensable pour la critique des modèles pédagogiques empruntés à l'école de classe et pour la recherche de nouvelles méthodes d'apprentissage organiquement compatibles avec les données concrètes de l'expérience (sociales, linguistiques, interactionnelles, politiques). Plus évidente encore la nécessité de leur participation quand la majorité de la communauté haïtienne n'est créolophone

---

1 Néanmoins, Paul Dejean me faisait remarquer que si la substitution est concevable en français, elle l'est moins en créole. La notion d'"apprenti" renvoie, dans les relations de travail en Haïti, au rapport d'exploitation patron/employés(es) non qualifiés(es) ou encore patron/employés(es) en bas âge. Au SANT N-A RIVE, on préfère utiliser "faute de mieux actuellement", le terme: "etidyan".

qu'oralement. Si ces premières expériences doivent se multiplier, il faudra une mobilisation massive des ressources dans les classes haïtiennes "cultivées". Enfin, la vigilance critique, l'interrogation méthodique de la pratique sont d'autant plus nécessaires à Montréal que l'apprentissage du français demeure un objectif indispensable à la survie de ces expériences ainsi qu'au processus de libération enclenché.

Les réflexions de Franklin Midy sont à cet égard fort importantes. Ses questions complexifient concrètement la problématique créole/français telle que vécue et analysée par Dany Gisler. En effet, dans un dialogue entre la "gadèdzafé" (sorcière-chamane) guadeloupéenne et des apprenties ou néophytes haïtiennes à Montréal, ces dernières rappelaient avec conviction que l'alphabétisation comme acte de libération passait <u>aussi</u> par le français pour tous ces gens de la diaspora qui ne savent pas s'ils (si elles) remettront un jour le pied en terre haïtienne et si leurs enfants devront vivre en Haïti, au Québec ou en pays anglophone.

Un problème des plus ambigus est celui du prétendu "passage" du créole au français. Selon Franklin Midy:

> "En confinant l'usage du créole à la première étape et en réservant exclusivement la seconde étape au français, le danger d'un effet de dévalorisation du créole reste très grand: on réintroduirait pratiquement, sans le vouloir, la fausse problématique, théoriquement remise en question, du "passage du créole au français".

D'un côté, l'effet de domination du français continue de s'exercer au Québec, reproduisant chez les apprenti(es) les anciens préjugés dévalorisant le créole. De l'autre, la pression du français langue d'usage s'impose objectivement, renforcée par l'idéologie quotidienne de sa toute fonctionnalité même si pour beaucoup les "chances objectives" de réellement

communiquer en français sont réduites. Par ailleurs, les cours d'alphabétisation donnés par les commissions scolaires le sont en français et ils recrutent un bon nombre des apprenti(es) haïtiens(nes). Cette situation de concurrence ne favorise pas les nouvelles expériences haïtiennes d'alphabétisation.

Le problème est de taille ! Il démontre que l'alphabétisation ne peut être isolée de la vie sociale, culturelle et politique de la diaspora, que l'alphabétisation est une entreprise globale qui ne peut être menée en vase clos par une poignée de militants, ni a fortiori, indépendamment par l'appareil québécois d'éducation des adultes. C'est à la périphérie autant que dans les ateliers d'alphabétisation qu'il doit être affronté: par la mobilisation de toutes les ressources, par un réseau d'organisations multiples, par les médias en créole, par la complicité, l'alliance et le support d'individus, organismes et institutions québécoises. Les quelques centres de services multiples pour toute la communauté haïtienne du Québec sont sollicités de tous bords, prêts à craquer. Les centres d'alphabétisation doivent afficher complet. Sans parler des problèmes courants de locaux, de rotation des bénévoles, de méthodologie et d'outils éducatifs, de négociations avec les commissions scolaires et les ministères de l'Immigration, de l'Education, etc.

Je rappelle les quelques recommandations qu'adressaient les centres haïtiens aux interlocuteurs québécois:

> "Que l'on reconnaisse l'alphabétisation des immigrants comme un problème distinct de l'alphabétisation des Québécois et, qu'en conséquence, des résolutions soient prises au triple plan de la recherche, du financement et de l'implication des communautés ethniques concernées"[1] (Chacun de ces points faisait l'objet de recommandations spécifiques).

---

1 Atelier sur l'alphabétisation des immigrants, Séminaire ALPHA 78.

"Que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et les institutions concernées fournissent aux centres haïtiens d'alphabétisation tout le soutien requis pour l'organisation de sessions régulières de formation et de stages de perfectionnement" 1.

"Qu'un budget soit accordé pour l'élaboration de matériel didactique et de méthodes adaptés aux immigrants analphabètes haïtiens".

"Que les centres haïtiens soient soutenus techniquement et financièrement (salaires, locaux, budget de recherche...)" 2.

Il est clair qu'on est loin encore de l'application de ces recommandations strictement minimales. La question globale de l'immigration au Québec, et tout particulièrement de la migration des "humiliés et offensés", n'est considérée que des points de vue de l'immigration et des services élémentaires offerts à l'arrivée. Quant à l'éducation et la formation des adultes migrants ou immigrants, elle est totalement confondue dans les services offerts à la population québécoise. Sous-couvert de l'universalité de ces services, un besoin aussi vital que l'alphabétisation est carrément ignoré.

"Qu'est-ce que c'est que cette histoire, apprendre à lire et à écrire en créole ? Nous apprenons à lire et à écrire tout court" 3.

L'ambition de ce recueil sur la question du créole en alphabétisation est, comme le souhaitent ses auteurs, de contribuer à la faire reconnaître, d'abord comme une question prioritaire qui se pose partout dans la diaspora haïtienne, mais aussi comme un problème soluble que les camarades de Montréal ont eu le courage d'affronter. La découverte d'expériences analogues en Guadeloupe et à Miami, les premiers échanges initiés

---

1 *Adeline Chancy, Maison d'Haïti, Séminaire ALPHA 80.*

2 *Josiane Gabriel, Centre éducatif des Haïtiens de Montréal, Séminaire ALPHA 80.*

3 *Un ouvrier agricole cité par Dany Gisler.*

ont eu un effet très stimulant pour les premiers intéressés: apprenti(es), moniteurs(trices), animateurs(trices)et chercheurs(ses). (la rencontre avec Dany Gisler par exemple fut, selon René Soler, "une révélation"). Ils doivent se poursuivre et s'intensifier, gagner d'autres terrains. Et l'un de ceux-là est ici même le terrain de l'alphabétisation, de l'éducation et de la formation des adultes québécois.

Solidarité, support, aide multiple sont absolument nécessaires au développement des premières expériences haïtiennes. Mais encore, ces expérimentations peuvent être un stimulus de changement dans les COSI et les commissions scolaires qui ont un public immigrant. Des échanges de services entre centres haïtiens et institutions québécoises pourraient bénéficier aux deux. Enfin, la question de la langue maternelle en alphabétisation n'est pas si étrangère qu'elle peut paraître à la problématique de l'alphabétisation au Québec. L'école n'a-t-elle pas ici aussi fétichisé la langue française et opéré, avec toute la légitimité, le naturel qu'on lui prête, la disqualification de la langue populaire et de tous(tes) ceux(celles) qui ont fait en elle leur entrée dans la vie ? Les rapports de classes ne passent-ils pas ici aussi par le même rapport sociolinguistique de soumission à la langue écrite, corpus de règles et modèles intériorisés de comportements qui marquent la différence, justifient la valeur et conditionnent les prix ? Les "analphabètes" québécois ne sont-ils pas en grande majorité issus de classes populaires et impopulaires, rejetés systématiquement des belles distributions des prix, humiliés "au coton" au point de devoir s'excuser de ne pas avoir "la langue propre" (plus d'un a connu le supplice du savon dans la bouche). L'alphabétisation ne prend-elle pas non plus ici la tournure de la "correction", de la remise à l'ordre, du nettoyage qui blanchit ?

POURQUOI CE CAHIER?

L'idée de publier ce cahier nous est venue au cours de la session de formation qui a réuni, les 6 et 7 juin 1981 à l'université de Montréal, une quarantaine de moniteurs et monitrices des trois centres haïtiens d'alphabétisation de cette ville.

Le but de cette publication du Centre N-A RIVE est très modeste: contribuer à l'adoption de la langue maternelle, le créole, comme langue d'apprentissage partout où se fait de l'alphabétisation dans la diaspora haïtienne.

Nous sommes convaincus, surtout compte tenu des résultats déjà obtenus, que l'idée fera lentement mais sûrement son chemin.

Nous adressons nos plus sincères remerciements au ministère de l'Education du Québec et au Service des études et projets de la Direction générale de l'éducation des adultes, qui ont bien voulu se charger de cette publication.

Tous les apprenants du Centre N-A RIVE ainsi que le collectif des moniteurs se joignent au Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal pour exprimer leur reconnaissance à Jean-Paul Hautecoeur, pour son dévouement à la cause de l'alphabétisation des immigrants au Québec.

SANT N-A RIVE

MEN NOU...

Twa sant Ayisyen Monreyal yo k-ap met men nan koze alfabetizasyon an, fðk fã yon sesyon fðmasyon pou 40 monitð konsa, ki sou keksyon an. Se pannan sesyon sa-a nou vin fð lide pibliye liv sa-a.

Nan pibliye li pibliye liv sa-a, se dðyð yon sðl bagay Sant N-A RIVE-a ye: pou yo rive sðvi ak lang manman nou, tout kote yon travay alfabetizasyon ap fðt pou Ayisyen.

Nou sðten lide sa-a va gaye kð-l nðt ale, pou jan nou deja wð kouman nou vanse rapid nan Sant N-A RIVE-a, lð nou vin pran kreyðl la.

Se gras a Ministð Edikasyon Kebðk la avðk Sðvis Etid ak Pwojð biro yo rele D.G.E.A.-a, liv sa-a rive parðt. Nou di yo mðsi anpil pou sa.

Ni etidyan, ni monitð Sant N-A RIVE-a mete ansanm ak Biro Kominote kretyðn Ayisyen Monreyal la, pou fð konpliman pou Jan-Pðl Otkð, ki kanpe pou koze alfabetizasyon nan Kebðk la.

SANT N-A RIVE

LE CENTRE N-A RIVE ET LE BUREAU DE LA C.C.H.M.*

PAUL DEJEAN
RESPONSABLE DU BUREAU
DE LA C.C.H.M.

---

* Communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal.

Dès sa fondation, en novembre 1972, le Bureau de la Communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal, organisme communautaire, à but non lucratif et non confessionnel, a toujours affirmé sa détermination de se mettre au service des membres les moins favorisés de la communauté haïtienne. Si jamais cette préoccupation fondamentale venait à disparaître, il ne resterait plus qu'à dresser l'acte de décès du Bureau de la C.C.H.M.

Dans cette optique, la mise en valeur de la culture populaire haïtienne a donné l'occasion aux membres, amis et sympathisants du Bureau, de prendre une part active à des efforts divers et variés: cercles d'étude sur la culture haïtienne, sur les conditions d'emploi, de santé et de vie des travailleurs haïtiens, groupes de théâtre, de danse, de chants, etc. Mais l'initiative la plus significative a peut-être été la mise sur pied, dès octobre 1973, de cours destinés aux travailleurs haïtiens qui n'avaient pas eu, en Haïti, la possibilité de passer par l'école ou d'y demeurer un temps suffisant.

Ces cours s'appelèrent d'abord: "Cours de perfectionnement de français". Ils virent le jour à la pleine "campagne antidéportation" de plus d'un millier de travailleurs haïtiens. Cette campagne en faveur de personnes en instance d'appel devant la Commission d'appel de l'immigration canadienne atteindra son point culminant en 1974.

Pour arriver à lancer ces "cours de perfectionnement de français", il a fallu négocier pied à pied, avec des organismes du Québec (comme la Commission des écoles catholiques de Montréal), sur un terrain pour eux complètement nouveau, des réalités qui n'entraient dans aucune de leurs

catégories. Du côté haïtien également il importait de ne braquer personne au départ et, en premier lieu, les principaux intéressés, en évitant de heurter de front quantité d'idées toutes faites, acclimatées, hélas, dans toutes les couches de la population haïtienne et que seul un travail de longue haleine parviendra à extirper: infériorité ou, pire, "inexistence" d'une langue populaire en Haïti, supériorité du français érigé en absolu et combien d'autres préjugés encore! C'est donc, au début et pendant longtemps, à un pis-aller qu'il a bien fallu se résoudre.

Aux "cours de perfectionnement de français" auxquels, durant un certain temps, s'ajoutèrent des cours d'anglais, les moniteurs s'efforçaient de familiariser les participants avec le milieu ambiant, tout en leur donnant la possibilité d'acquérir des notions de lecture, d'écriture et de conversation française.

Après une très forte affluence durant les premiers mois de l'expérience (quatre classes de plus de 25 personnes), le nombre des participants se stabilisa (avec des hauts et des bas) autour de 25, la C.E.C.M.* ayant accepté de rémunérer un professeur pour deux séries hebdomadaires de cours du soir.

Le but de l'expérience restait de permettre aux travailleurs adultes haïtiens de devenir autonomes dans leur nouvel environnement, d'où un lien étroit entre ces cours et les rencontres de l'Action familiale, lancée par le Bureau de la C.C.H.M. en décembre 1973 et qui devait déboucher, en janvier 1977, sur la création de la Garderie l'Ami-Soleil.

---

* Commission des écoles catholiques de Montréal.

Il n'était donc pas question d'alphabétisation proprement dite(*) et ce n'est que petit à petit que se trouveront réunies les conditions pour que l'initiative d'octobre 1973 puisse se doter, à partir de 1978, de moyens lui permettant d'aboutir, en 1980, dans ce qui est devenu le Centre N-A RIVE, à une véritable expérience d'alphabétisation, avec toutes les contraintes et les limites que peut vivre une population de diaspora.

Ce bref survol nous permet de situer le Centre N-A RIVE au coeur même des préoccupations et des objectifs du Bureau de la C.C.H.M. Il montre aussi quel prix notre organisme attache à cette expérience et de quelles espérances elle est, pour lui, chargée!

Tous ceux, participants et moniteurs, qui, par leur acharnement et leur ténacité, ont permis à cette expérience de prendre pied et de se développer, ont droit, ici, à notre gratitude. Et, à tous ceux qui continuent d'oeuvrer avec la même obstination dévouée, qui permet de recueillir déjà des fruits stimulants, nous disons: "Courage! Tenez bon! Kinbe, pa lage: n-a rive lwen!"

(*) Dans un mémoire datant d'avril 1963 et intitulé: Problèmes d'alphabétisation en Haïti (Institut d'études sociales de l'Institut catholique de Paris), j'avais insisté sur la nécessité d'une alphabétisation dans la langue maternelle: "A la question de l'alphabétisation, se trouvera donc toujours rattachée, ici, celle de l'alphabétisation par le créole" (p. 30).

LE CENTRE ALPHA N-A RIVE
L'EXPERIENCE D'ALPHABETISATION DU BUREAU DE LA COMMUNAUTE CHRETIENNE DES HAITIENS DE MONTREAL

MOLIERE ESTINVIL
CENTRE N-A RIVE

1- LA QUESTION DE LA LANGUE

Un bel exemple, les classes d'accueil:

- Le fonctionnaire: Vous comprenez le français?
- Le sujet haïtien: signe de tête affirmatif signifiant: oui
- Le fonctionnaire: Vous parlez français?
- Le sujet haïtien: même signe de tête
- Le fonctionnaire: Quelle est votre langue maternelle?
- Le sujet haïtien: FRANCAIS

Ce rituel se répète à longueur de journées dans les bureaux de l'Immigration à Mirabel ou dans les locaux de la Main-d'oeuvre à Atwater. C'est toujours le même refrain, la même rengaine. *"Ma langue maternelle: le français"*. Ainsi, ce grand bluff nourri et entretenu par une élite aliénée, zombifiée par le vernis culturel de l'occident chrétien, envahit, submerge la conscience de l'analphabète à un point tel qu'il a du mal à se convaincre qu'il possède une vraie langue.

Ce problème d'aliénation ne se limite pas malheureusement au domaine de la langue, il touche également le domaine religieux et tous les autres domaines.

Problèmes de langue et de culture se répercutent dans l'univers de l'Haïtien quand il émigre à Montréal. Un exemple: les classes d'accueil(1). Combien d'écoliers haïtiens se sont vu interdire l'accès aux classes d'accueil

---

(1) La classe d'accueil est réservée uniquement aux écoliers étrangers dont la langue maternelle est autre que le français.

des écoles de la C.E.C.M. parce que leurs parents les ont déclarés de langue maternelle française? Pourquoi accepter les petits Haïtiens dans ces classes? Ne sont-ils pas des francophones? La logique des autorités scolaires tombe implacable, juste et conforme quant à la finalité des classes d'accueil.

L'écolier portugais, le petit Espagnol ou Chilien a droit à ces classes d'accueil. Ces enfants viennent d'un horizon différent de celui du Québec. Il est normal qu'avant d'être admis au cours régulier, ils passent par ces classes-là. Il serait absurde de soumettre à un régime spécial un écolier français venant de Paris ou de Lyon. Le même raisonnement est valable pour le petit Haïtien venant de Léogane ou de Jacmel, dans la mesure où ses parents, au moment de l'inscription, répètent qu'il est de langue maternelle française.

Pendant quelques années, les commissions scolaires refusaient d'inscrire les enfants haïtiens dans les classes d'accueil. Certains parents criaient au racisme et même quelques représentants de certains organismes de la communauté abondaient dans ce sens. Ce n'est qu'après de durs pourparlers que l'ensemble de la problématique a été relativement élucidé.

2- L'IMMIGRATION HAITIENNE AU QUEBEC: BREF HISTORIQUE

Mais comment en est-on arrivé là? En faisant un bref retour sur le début de l'immigration haïtienne au Québec, nous pourrons trouver une explication au refus des autorités scolaires d'ouvrir les classes d'accueil aux écoliers dès le début des années 1970.

Constitué d'abord de professionnels médecins, professeurs etc., le flux migratoire a été caractérisé par la *"fuite"* ou le *"drainage"* des cerveaux. Ces gens-là, gonflés de dix-sept à vingt-deux années de scolarité obtenues gratuitement ou presque grâce à la sueur et au sang des paysans et des travailleurs haïtiens, ont étonné les Québécois au début des années 60. Les enfants n'avaient aucun problème à s'intégrer dans la société québécoise. Déjà en Haïti, l'enseignement reçu dans les collèges privés et religieux les y avait préparés.

De 1960 jusqu'à 1972, on n'a guère enregistré de problèmes d'adaptation scolaire des écoliers haïtiens dans les écoles de la C.E.C.M. Tout allait bien. Les écoliers de la petite bourgeoisie avaient trouvé au Québec une seconde patrie. Leurs parents, bien considérés dans leurs milieux de travail par leur savoir, leurs connaissances, leurs expériences, leur facilité d'expression, n'ont jamais fait comprendre aux Québécois qu'eux-mêmes ne constituaient qu'une infime minorité de la population haïtienne. Ils ont pris soin de perpétuer cette image idyllique de l'Haïtien jusqu'au début des années 70.

Je me rappelle qu'en 1966, nous n'étions que quatre étudiants en deuxième année à l'Ecole des hautes études commerciales. Il n'y avait pas plus que dix Haïtiens dans toute l'école. Les étudiants québécois nous considéraient comme des fils de P.D.G. ou d'industriels. Souvent ils nous demandaient de leur parler des usines de nos parents, de leurs chiffres d'affaires. Ils ne pouvaient pas s'imaginer que plusieurs d'entre nous venaient directement de la paysannerie pauvre d'Haïti. Pour payer nos études aux H.E.C., nous devions travailler la nuit comme plongeurs ou portiers dans un

grand hôtel. Quand nous leur expliquions tout cela, ils ne voulaient pas nous croire. Pour eux, nous ne faisions que *"charrier"* et on nous référait à X qui est médecin, Y professeur, écrivain, poète, etc.

Ce n'est que vers les années 1973-1974 que l'image de marque de l'Haïtien commença à changer. Dans tout le Canada, à la radio, à la télévision, dans les journaux, le drame des *"1500 HAITIENS"* en danger d'être déportés du Canada est à la une. C'est à ce moment-là que les Québécois ont commencé à comprendre: beaucoup d'Haïtiens ne parlent pas FRANCAIS.

Le drame des *"1500 HAITIENS"* a été le moment d'éveil au problème haïtien pour la conscience québécoise. Pour les gens ouverts aux questions sociales, politiques et économiques, il n'y a rien de surprenant. Ils savent que dans toutes les sociétés de la périphérie il se greffe, à côté de la bourgeoisie compradore et féodale, une couche sociale que l'on appelle *"l'intelligentsia"*. Elle peut être très combative et progressiste comme en Angola, en Tanzanie, au Nicaragua, au Salvador. Mais elle peut servir d'allié à la bourgeoisie et jouer un rôle de suppôt ou de chien de garde. En Haïti, on l'appelle la caste des *"intellectuels petits bourgeois"*: bons parleurs, grands analystes, experts en théorie marxiste ou maoïste. Un groupe d'études a déjà recensé, entre 1957 et 1980, plus de mille articles sur le duvaliérisme, des dizaines de revues et de journaux publiés sur la révolution à faire ainsi que des dizaines d'organisations politiques, d'associations, de clubs, de comités ad hoc (quelques-uns n'ont pas franchi le cap d'une première réunion).

Avec la question des "1500", l'illusion que tout Haïtien est de langue maternelle française a été complètement déchirée. A cela est venu s'ajouter un problème beaucoup plus épineux: l'analphabétisme. A un colloque sur l'alphabétisation auquel j'ai participé en 1978, un formateur québécois était surpris d'apprendre qu'il existe au Québec des Haïtiens analphabètes. Il n'en revenait pas. Les premiers Haïtiens qu'il avait rencontrés sur les bancs de l'université étaient soit des écrivains, soit des poètes, soit des fils de petits bourgeois et petits bourgeois eux-mêmes.

3 - LE BUREAU DE LA COMMUNAUTE CHRETIENNE DES HAITIENS DE MONTREAL ET L'ALPHABETISATION

D'après le témoignage des premiers moniteurs, le Bureau dispensait un cours de perfectionnement de français aux compatriotes haïtiens. A l'époque, quelqu'un qui avait fait une demande de résidence à l'immigration pouvait obtenir de facto quelques points s'il se présentait à l'entrevue sans l'aide d'un conseiller. Cela prouvait que le candidat n'aurait pas de très grandes difficultés à s'adapter dans le pays.

Le compatriote, après avoir suivi ce cours de français, pouvait plus facilement s'inscrire dans les cours d'éducation des adultes des commissions scolaires. La plupart de ces étudiants étaient des jeunes et des adultes ayant achevé six, sept et même huit années de scolarité, mais ayant rompu avec l'école à cause du climat socio-éducatif en Haïti. Il y avait autant d'hommes que de femmes, sinon davantage d'hommes. L'enseignement se basait sur l'apprentissage du français oral. La conversation française prévalait parce que

c'était un besoin exprimé par la majorité des étudiants. Quand ils pouvaient converser en français, ils s'inscrivaient dans les cours réguliers de l'éducation des adultes. C'est aussi à ce moment-là qu'un petit groupe de gens refusa de se limiter à la seule conversation française et revendiqua l'apprentissage de la lecture et de l'écriture françaises. Ce fut le premier groupe d'analphabètes dont le Bureau avait à s'occuper. Ce groupe était constitué d'une majorité de femmes de 35 à 40 ans, la plupart mères de famille, opératrices de machines à coudre dans les manufactures ou domestiques dans certaines maisons québécoises.

Le cours se donnait deux fois par semaine, les lundis et mercredis de 19 h à 22 h. On imagine le degré de motivation de ces compatriotes qui, après dix à douze heures de travail, en plus des travaux de maison, arrivent à sortir dans la neige, prendre le métro, attendre parfois l'autobus sous une température de -16 à -20°C pour aller suivre un cours de français.

Ils réclament un enseignement traditionnel. Il leur faut un livre, des cahiers, des devoirs. Le moniteur doit être sévère. Leur ambition à court terme, c'est d'arriver à lire et à écrire, droit élémentaire pour pouvoir fonctionner dans la société québécoise. Selon Emile Ollivier, *"les sociétés nord-américaines réclament de leurs habitants une relative maîtrise du code symbolique écrit dominant dans ces sociétés pour pouvoir fonctionner et mener à bien les gestes nécessaires à la gestion de leur vie quotidienne. Actuellement, il est probable que dans les sociétés technologiquement avancées, l'apprentissage du décodage nécessite l'acquisition d'un plus grand nombre de connaissances et d'habiletés à cause de la complexité de l'organisation sociale. Plusieurs chercheurs estiment qu'il faut sept ans de scolarité pour s'insérer sans trop de difficultés dans une société industrialisée"*

Depuis 1978, le Bureau de la C.C.H.M. prend des mesures en vue d'une véritable alphabétisation par le créole. Tout n'allait pas au plus mal. Telle participante arrivée au début de la session, complexée, timide, ne sachant même pas les sons, a peur de se présenter aux autres. Elle ne veut pas aller au tableau ni répondre aux questions de peur de se faire juger. Cette même étudiante, six mois plus tard, devient confiante, ouverte, échange avec les autres. Elle a franchi le mur de l'analphabétisme. Mais, le prix qu'elle a payé est trop élevé. Ce trop de temps, d'énergie et de tension aurait pu être épargné si l'apprentissage avait été fait directement dans sa langue maternelle.

Dès 1978, nous nous sommes donné pour tâche de sensibiliser les étudiants à la question de l'apprentissage par le créole. Au début la réplique a été rapide: c'était non. Ils ne voulaient pas en entendre parler. Pour eux, le créole n'est pas une langue, ça ne peut pas leur servir à Montréal. Leur réaction est légitime et très compréhensive. Nous les avons écoutés chaque fois que la question était débattue. Nous nous sommes armés de patience pendant ces deux années pour leur faire comprendre la nécessité de commencer leur apprentissage en créole. Leurs arguments sont justes et valables. A Montréal dès que l'adulte sort de chez lui, il se noie dans un environnement inconnu mais qu'il lui faut apprendre à connaître. Se chercher du travail, demander une information au chauffeur d'autobus, faire changer le chèque de paie à la banque, acquitter les bordereaux d'électricité ou de téléphone, tout doit se faire dans la langue étrangère dont l'apprentissage sera inévitable. Néanmoins, ce que nous soulignons à nos compatriotes, c'est de savoir quel est le moyen le plus efficace pour atteindre cet objectif dans le plus court laps de temps et avec le moins de tension possible.

4- ALPHABETISATION ET LANGUE MATERNELLE

Le refus de l'apprentissage par le créole par les adultes analphabètes haïtiens est une conséquence de la surenchère du français par la minorité lettrée qui, elle-même, entretient une attitude méprisante à l'égard du créole. Pour mieux comprendre la dichotomie français-créole en Haïti et dans les Antilles, il faut se référer à Laennec Hurbon et Dany Bebel-Gisler(1).

Pour Laennec Hurbon, c'est dans la société coloniale de St-Domingue qu'il faut chercher les explications à cette attitude hautaine, méprisante à l'égard du créole:

> *"Frantz Fanon, écrit-il, a raison d'insister sur le travail opéré au niveau de l'inconscient par le colonialisme. En Haïti, comme en Guadeloupe, on ne peut invoquer sans plus l'inadaptation, pour ces pays, des appareils comme l'école, les tribunaux, les églises, la presse, etc... Tous ces appareils sont au contraire très adaptés. Ils remplissent à merveille leur fonction: celle de faire marcher tête en bas les Haïtiens et les Guadeloupéens.*
> *Ce qu'il faut chercher c'est le mode de fonctionnement, l'ensemble des mécanismes mis en jeu pour opérer l'aliénation culturelle, permettre sa reproduction, en cachant de façon systématique l'exploitation économique. Le résultat le plus manifeste de cet impérialisme culturel est la demande elle-même "d'assimilation": l'alignement aux modèles*

---

(1) Hurbon Laennec et Dany Bebel-Gisler, Cultures et pouvoir dans les Caraïbes, Editions l'Harmattan, Paris, 1975; Dany Bebel-Gisler, La langue créole, force jugulée, Editions Nouvelle Optique l'Harmattan, Paris, 1976.

culturels dominants (intériorisation de ces modèles) et la reconnaissance de soi comme barbare, canaille et pègre (refoulement de ses propres valeurs). La mesure de la domination culturelle se donne dans la manière dont elle amène le peuple à devenir complice lui-même de cette domination. Le peuple est amené à demander:

- *encore plus de religions chrétiennes, alors qu'il dispose d'autres pratiques religieuses héritées de l'Afrique, comme le Vaudou*
- *encore plus de palabre française alors qu'il dispose du créole, sa vraie langue*
- *encore plus d'écoles, alors que celles-ci existent pour organiser son exclusion".*

Dans le contexte québécois, la langue de la majorité est le français. Aussi, nous situons le programme d'alphabétisation en créole dans le cadre de l'éducation de base en vue de faciliter l'adaptation des adultes au milieu québécois. Ce cours d'alphabétisation destiné seulement aux débutants devrait accélérer leur apprentissage du français après le passage par le créole. Car il se donne également au centre un cours de français langue seconde. Alphabétiser en créole ne signifie nullement que l'adulte apprend ou étudie le créole. Il apprend à lire et à écrire dans sa langue, ce que beaucoup de petits bourgeois lettrés sont incapables de faire pour la seule raison qu'ils n'ont jamais appris à le faire. En Haïti, il n'est pas question d'un éventuel passage au français. L'expérience a montré qu'un analphabète peut parler une langue étrangère sans en connaître le code: les viejos haïtiens aux Bahamas pour la langue anglaise, à Cuba et en République Dominicaine pour l'espagnol. En Haïti même, les domestiques et servantes dans les familles bourgeoises arrivent, parfois avec beaucoup de peine, à s'exprimer plus ou moins clairement en français.

L'autre raison qui nous a poussés à sensibiliser les adultes à la nécessité de passer par le créole, ce sont les piètres résultats obtenus dans l'apprentissage direct du français. Même si nos compatriotes réclament le français, nous devons nous faire violence pour les convaincre à ne pas s'embourber dans ce cul-de-sac.

C'est une hérésie de vouloir alphabétiser quelqu'un sans passer par sa langue maternelle, même s'il y a des contraintes d'ordre linguistique dans le milieu. La valorisation de la langue maternelle suscite un déblocage plus rapide et facilite l'apprentissage de la seconde langue. Selon Miklos Hutterer, *"la langue maternelle demeure pour tout être humain, la voie essentielle par laquelle il s'insère dans sa société, dans sa culture et la base de ses facultés intellectuelles"*(1). Prétendre qu'un analphabète turc peut être alphabétisé en allemand ou un analphabète québécois en russe ou en roumain, c'est se leurrer. A Montréal, les professeurs québécois rencontrent des difficultés avec les étudiants haïtiens qui suivent les cours du soir de français. Ils se plaignent que les étudiants haïtiens sont bloqués. La même chose se passe dans les Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI). L'année dernière, nous avons eu une adulte haïtienne qui a passé deux ans à suivre des cours au COFI. Elle nous a affirmé qu'elle n'a jamais compris un traître mot sorti des lèvres du professeur.

---

(1) Miklos Hutterer: "Le choix d'une langue standard dans une série de dialectes", Etudes et documents d'éducation, Nouvelle série N° 11, Unesco, 1973.

Nous sommes convaincus, et maintenant l'expérience nous appuie, que tant que l'analphabète haïtien ne valorisera pas sa propre langue, le français restera pour lui la quadrature du cercle. Une réunion d'experts sur l'utilisation des langues maternelles dans les programmes d'alphabétisation en Afrique débouchait sur l'une des résolutions suivantes:

> *"les raisons qui ont décidé les gouvernements africains à opter pour l'utilisation des langues africaines dans les programmes d'alphabétisation sont d'ordre sociologique et psychologique. Ces raisons sont d'autant plus évidentes que tout le monde reconnaît qu'un savoir est plus facilement accessible lorsqu'il emprunte une langue bien connue, une langue de pratique quotidienne que l'on maîtrise parfaitement. L'utilisation des langues africaines devient pour l'Afrique un impératif dans un système éducatif qui se veut adapté et dynamique; c'est aussi une question de justice sociale, de promotion de l'individu, elle donnerait à la famille la possibilité d'apporter sa contribution jusqu'ici inexistante, puisque l'enseignement dispensé à l'école demeure une langue étrangère pour la majorité des enfants et presque la totalité des adultes"* (1).

D'aucuns nous diront que c'est déjà fait en Haïti, que le créole y est en expérimentation. Nous n'en disconvenons pas, mais paradoxalement nous doutons fort que cette expérimentation du créole débouche sur des résultats concrets et efficaces. La raison, c'est que le gouvernement fasciste des Duvalier n'a aucune autorité morale pour mener à bien une telle expérience. C'est seulement un décret loi et aucune enquête, aucun travail de sensibilisation n'a été fait au préalable. L'échec de cette initiative risque de dresser davantage la population contre l'apprentissage du créole. On ne change pas la société par un décret loi.

---

(1) Réunion d'experts sur l'utilisation des langues maternelles dans les programmes d'alphabétisation en Afrique, Bamako, 30 septembre - 4 octobre 1974, Rapport final, Unesco, Paris, 1975.

5- CORPS, LANGAGE ET POLITIQUE

Du point de vue psychologique, la langue maternelle représente un système de symboles qui fonctionne automatiquement dans l'esprit de l'adulte lorsqu'il veut s'exprimer ou comprendre la réalité qui l'entoure. Du point de vue sociologique, elle le rattache étroitement à la collectivité dont il fait partie. Du point de vue pédagogique, elle lui permet d'apprendre plus rapidement qu'il ne le ferait dans une autre langue mal connue de lui.

Dany Gisler reproduit dans un article sur l'alphabétisation en Guadeloupe[1] les témoignages d'adultes analphabètes guadeloupéens et haïtiens à propos de leur apprentissage en créole.

- Un ouvrier agricole: "Ce que nous avons appris est bon. Nous parlons le créole mais nous ne savons pas l'écrire. Maintenant nous devons nous efforcer de l'étudier parce que c'est cette part de nous-mêmes qui nous pousse à lutter"

- Un autre ouvrier agricole: "Les Nègres aiment parler français et les Nègres ne sont pas français. Il est temps d'arrêter de prendre des bulles de savon pour du cristal. Il faut nous brancher sur ce qui est à nous"

- Encore un ouvrier agricole: "Le créole pousse en nous, c'est notre arme de combat naturelle. Comme dit le proverbe: "c'est le bâton que tu as dans la main qui t'aide à gravir les mornes". C'est pourquoi je suis d'accord pour l'emploi du créole dans ce voyage que nous entreprenons".

---

(1) Dany Gisler, "Corps, langage, politique", Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, 32-33, 1980.

- Un dernier témoignage: "Qu'est-ce que c'est que cette histoire, apprendre à lire et à écrire en créole? Nous apprenons à lire et à écrire tout court".

L'acquisition d'une langue seconde dépend d'une part du rapport des gens à cette langue et de l'autre du statut social de la langue maternelle. Il faut donc insister sur les rapports antithétiques qui existent entre ces deux réalités. Le même problème que l'on connaît en Guadeloupe, Martinique, Haïti, se rencontre dans les possessions anglaises. Ce problème langue dominée/langue dominante est inhérent au colonialisme, qu'il soit français, portugais ou anglais. D'après Dennis R. Craig(1), dans les Caraïbes anglophones, la langue officielle est une forme d'anglais internationalement acceptable, mais dans la vie courante, l'immense majorité de la population parle créole. Ce qui est significatif pour cette région c'est que entre le créole et l'anglais standard, il y a ce qu'il appelle un continuun linguistique où l'on a, d'un côté, un segment qu'on peut qualifier de créole, au milieu, une zone de mélanges et de variations linguistiques, et de l'autre côté, un segment qui peut être considéré comme une variété de l'anglais standard:

> *"L'existence de ce continuum qui va du créole anglais aux variétés locales de l'anglais standard est liée à deux grandes séries de facteurs. La première série de facteurs se rapporte au contexte social qui est à l'origine du continuum et qui le perpétue, et la seconde aux relations entre le continuum et le comportement des locuteurs"*(2).

---

(1) Dennis R. Craig: "La linguistique et la sociolinguistique dans leurs rapports avec l'enseignement des langues et la politique linguistique dans les Caraïbes anglophones", Etudes et documents d'éducation, Nouvelle Série , N° 11, Unesco, 1973.

(2) Ibid.

Si la population des Caraïbes n'a jamais considéré le créole anglais comme une véritable langue, c'est dû à la politique linguistique de la Grande-Bretagne qui a toujours imposé l'anglais comme langue maternelle. Les sociétés des Caraïbes ont toujours aspiré à se rapprocher du modèle de la langue standard parlée dans la Métropole qui est une clef de l'ascension sociale:

> *"Il est en effet possible de passer de sa classe sociale à une autre en changeant de norme linguistique. Cela s'explique, bien entendu, par un autre facteur, à savoir la corrélation entre la bonne éducation et le fait de parler la langue standard acceptable, ce qui permet de supposer que l'aptitude à manier l'anglais standard dénote une bonne éducation, et, bien entendu, une naissance dans une caste de mobilité sociale"*(1).

Cette situation est la même en Haïti, et je dirais même pire. Pour le petit bourgeois haïtien, la langue française, c'est son atout. Plus il la maîtrise, plus il en est fier. A une réunion ou une rencontre, il prend la parole. Il la monopolise pendant dix, quinze minutes. Il est applaudi pour la forme de son discours et non pour le contenu du message. Ce qui intéresse le petit bourgeois haïtien, c'est la forme: "nèg sa-a pale yon bon franse papa". En Haïti, pendant les élections par exemple, les candidats tiennent leurs discours en français dans les coins les plus reculés de la campagne alors qu'on sait que plus de 90% de la population ne parle pas cette langue, ni ne la comprenne. Pour l'ascension sociale, le petit bourgeois haïtien est un champion. Dans ce domaine, il a battu tous les records. Son rêve, c'est de faire un tour à Paris. Il y passe une semaine au mois d'août. Il bénéficie de quelques tours de ville guidés, il attrape un accent. Tel autre connaît quelques mots d'anglais, il se sent déjà supérieur. Pire, on a un parent vivant en Europe et on se permet de faire la leçon sur les us et coutumes des Européens.

---

(1) Ibid.

Le Bureau de la C.C.H.M a donc réorienté son tir, il a mis sur pied un cours d'alphabétisation en langue maternelle créole. Cette expérience a débuté seulement en septembre 1980 et commence à porter fruit. Notre centre s'appelle N-A RIVE.

6- METHODE ET MATERIEL DIDACTIQUES

La question de la langue n'est pas la seule qui nous préoccupait, il y avait aussi celle de la méthode. Depuis 1978, nous avons pris connaissance des méthodes utilisées dans la plupart des centres d'alphabétisation au Québec. Aucune ne répond totalement à notre démarche.

La seule méthode qui nous paraissait utilisable était celle de Clémence Laroche et Armand Trépanier[1] du fait de sa progression syllabique et sa structure syntaxique. Mais dès le deuxième niveau, les élèves rencontraient de grandes difficultés dues à l'inadéquation des contenus par rapport à leur culture et leur vécu dans le milieu montréalais. Depuis, le Bureau de la C.C.H.M, ayant reçu une subvention de la Direction générale de l'éducation des adultes, a mis sur pied une équipe de travail qui essaie de tenir compte, dans la fabrication d'une méthode, de la culture et du paysage mental du migrant haïtien analphabète à Montréal. L'équipe est composée d'un linguiste, d'une technicienne en audio-visuel et d'un moniteur. Des difficultés de tous ordres ont ralenti la progression de l'expérience. Malgré tout, nous avons avancé. A l'heure actuelle, nous utilisons un diaporama sur le logement dans les cours d'alpha.

---

(1) Clémence Laroche et Armand Trépanier, De l'écoute à la lecture...jusqu'à l'écriture, Editions Guérin, Montréal, 1979.

Notre approche est la suivante: dans des séances spéciales sur le mode de la conversation et de l'animation, nous laissons parler les participants sur tout ce qui les touche ou les préoccupe depuis leur arrivée à Montréal. De ces séances émergent tout naturellement des thèmes centrés sur le travail, la famille, l'école, le logement, les services gouvernementaux, les rapports enfants-parents, etc... Ces séances ont lieu bien entendu dans la langue maternelle, le créole. Elles nous permettent de recenser les différents centres d'intérêt des participants.

Dans un deuxième temps, nous avons regroupé les thèmes en cinq catégories. De ce regroupement, nous avons constitué un questionnaire qui tient compte des différents centres d'intérêt retenus lors des séances. Et à l'aide de ce questionnaire, nous interrogeons chaque étudiant individuellement. Cette enquête est enregistrée. Dans sa transcription, nous relevons les mots fréquemment utilisés par les étudiants. Ceci constitue une banque de mots.

Le travail du linguiste consiste à traiter cette banque de mots, voir la fréquence de leur apparition, trouver leurs correspondants français et les utiliser en fonction de leur pertinence afin de constituer des exercices et des textes d'apprentissage. Parallèlement, nous fabriquons des diaporamas dont les images tiennent rigoureusement compte de l'univers réel des participants. Conscients que les deux cours hebdomadaires sont loin d'être suffisants aux apprenants, nous nous sommes donné pour tâche de fabriquer des outils et du matériel didactiques qui favorisent l'auto-apprentissage. Par exemple, nous avons enregistré des textes, des conversations sur cassettes que les étudiants utilisent à la maison comme complément aux deux cours. Pour les adultes âgés de cinquante ans et plus n'ayant jamais eu la chance d'aller à

l'école, nous préparons des jeux éducatifs leur permettant de saisir facilement les clefs du décodage des symboles. Comme ils n'ont jamais utilisé un crayon ou de la craie dans leur vie, il faut soumettre leurs doigts à quelques exercices préliminaires de maniement d'instruments (règle, compas, équerre, etc), les familiariser avec le tableau par un entraînement au tracé de certaines figures géométriques avant de leur confier un crayon feutre pour l'apprentissage de l'écriture.

Tel adulte nous confie qu'il a du mal à comprendre un compagnon de travail québécois qui lui parle, tel autre nous apprend qu'il a essayé d'écouter les nouvelles à la télévision mais qu'il n'a pas compris grand-chose. Alors, immédiatement on se met au travail. Une leçon est préparée sur les différentes formes d'expression d'une langue: un fragment de nouvelles au "Canal 2" par Bernard Derome sur la dernière grève des professeurs, un autre fragment avec un professeur syndiqué sur le même sujet, une conversation avec une mère québécoise analphabète qui donne son opinion sur la grève quand ses enfants restent à la maison. Dans la même cassette, l'étudiant a la possibilité de distinguer trois formes d'expression et aussi de mesurer son degré de compréhension.

Les adultes ne viennent pas aux cours pour faire seulement l'apprentissage d'une langue. Le centre, comme son nom l'indique, est un lieu de rencontres, d'échanges, c'est un club à caractère socioculturel où, à la fin de chaque session, une fête est organisée par l'ensemble des étudiants et moniteurs. Bientôt, il y aura le "Samedi du Centre N-A RIVE", une soirée mensuelle au cours de laquelle étudiants, moniteurs et familles pourront se rencontrer en dehors des salles de cours pour se distraire bien sûr, mais aussi pour apprendre à mieux se connaître.

Dans notre pratique, nous ne surestimons pas pour autant la question de la méthode. L'important pour nous, c'est l'existence d'une rigoureuse méthodologie d'approche. Par exemple, nous mettons l'accent sur la conversation au moyen de mises en situation pour susciter chez l'adulte une motivation à la communication. Pris de court dans un environnement qui lui est totalement étranger, voir hostile, il arrive mal à se débrouiller. Dans notre entreprise d'alphabétisation, l'accent est mis particulièrement sur la recherche d'emploi, la demande de formation, les opérations bancaires, bref tous les gestes nécessaires à la bonne conduite de sa vie quotidienne. C'est à travers ces mises en situation que nous arrivons à stimuler l'esprit créateur de l'analphabète. Mais les choses ne vont pas de soi. Pour parcourir la distance linguistique entre ses idées, sa pensée, et son être, se lit souvent sur son visage une inquiétude, une fatalité de vaincu d'avance, une sorte d'angoisse.

S'exprimer en français pour un analphabète haïtien c'est douloureux comme un accouchement. Le corps est bandé, crispé, on sent qu'une opération de déculturation se produit en lui jusqu'à ce qu'il sorte un langage qui, en fin de compte, n'est pas du tout le créole mais encore très loin du français. Ceci n'est qu'un début. L'analphabète vient de franchir le mur de la langue, l'instrument par excellence de communication, l'instrument de formulation intérieure de la pensée, au sens le plus large du terme incluant la rêverie la plus vague autant que la réflexion scientifique la plus rigoureuse.

EN GUISE DE CONCLUSION

Etant donné l'expérience qui se fait actuellement avec le créole tant en Haïti même que dans les divers centres d'alpha de la diaspora, il est grand temps que la minorité "intellectuelle" petite bourgeoise se suicide comme classe aliénée pour ressusciter sans le masque que Frantz Fanon a bien décrit dans son livre *Peaux noires, masques blancs*(1). Car il n'y a rien de plus déprimant, de plus blessant pour un analphabète haïtien que d'entendre dire par un petit bourgeois cette ineptie: *"oh, je ne peux ni lire, ni écrire le créole c'est trop difficile"*. Sa vle di kareman kreyòl pa mache sou moun*.

(1) Seuil, Paris, 1952.

* Cela veut dire qu'il faut mettre le créole à sa place.

LE SANI N-A RIVE
ET SES PROBLE"ES PARTICULIERS

FRANKLIN MIDY
UQAM, CENTRE N-A RIVE

CENTRE D'ALPHABETISATION POUR HAITIENS AU QUEBEC...

Le "SANT N-A RIVE", attaché au Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal, est l'un des nombreux groupes d'alphabétisation du Québec. Il poursuit l'objectif général de rendre des analphabètes haïtiens créolophones capables d'agir et de réagir efficacement dans leur nouveau milieu culturel de vie et de travail, plus précisément capables d'émettre et de recevoir des messages écrits dans un milieu qui fonctionne à l'écrit et de communiquer aisément dans la langue nationale du Québec, le français.

OU MIEUX CENTRE D'INITIATION A LA COMMUNICATION ECRITE ET ORALE

Le "SANT N-A RIVE" poursuit donc deux objectifs spécifiques, pédagogiquement reliés. Plus qu'un groupe Alpha, il se veut également un groupe d'initiation à la communication. Non seulement on y apprend à lire et à écrire, mais on y apprend aussi à communiquer en français, à agir et à réagir adéquatement dans un milieu culturel auquel on est au départ étranger. Initiation à l'écrit et initiation à une langue seconde dans un milieu culturel étranger ! Pour l'analphabète haïtien au Québec, il s'agit d'un double appren issage nécessaire et interrelié, contrairement à l'analphabète québécois qui se trouve déjà dans un certain rapport de familiarité à la langue et au milieu culturel.

Compte tenu de cette situation spécifique, nous avons distingué et établi deux sections dans le fonctionnement du "SANT N-A RIVE: la section d'alphabétisation à proprement parler (écriture et lecture) et la section d'initiat'on à la

communication (linguistique et culturelle). L'initiation à l'écrit a lieu en créole, dans la langue déjà maîtrisée dans sa forme parlée par les analphabètes, conformément à la pratique courante et à toute démarche pédagogiquement rationnelle. Cette première étape d'initiation, en créole, à l'écrit doit préparer la seconde étape d'initiation à la communication en français.

L'adoption d'un fonctionnement dans deux sections et dans deux langues différentes n'est pas une décision spontanée venue comme une fantaisie pédagogique ou culturelle. Il s'agit d'un choix conscient fait au terme d'un bilan critique de quelques années d'alphabétisation en français et à la lumière de la réflexion actuelle sur la pédagogie des opprimés(1). Choix précédé de discussions dans l'équipe des moniteurs et soumis à la discussion des participants(es) en réunion.

Ce choix correspond à une position pédagogique cohérente qui veut aider à apprendre à lire et à écrire dans une langue déjà connue des participants(es), comme cela se fait ordinairement, à moins d'empêchement par quelque forme de colonialisme culturel et linguistique: Grecs, Italiens, Chinois, Portugais à Montréal apprennent à lire et à écrire dans leur langue maternelle. Il correspond aussi à une position idéologique qui reconnaît mais dénonce les rapports

---

(1) Paulo Freire, Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation des adultes. Une expérience en cours de réalisation, Paris, Maspéro, 1978.

cf. aussi Yves Dejean, "Ki wòl kreyòl la nan tout pwoblèm Ayiti?", SEL, jounal ayisyen aletranje, Ané 8, no 48-49, desanm 1980, p. 6-13.

historiques d'infériorisation/dévalorisation qui ont marqué et marquent encore la coexistence du créole et du français en Haïti. Il fallait éviter de contribuer inconsciemment à reproduire l'aveuglement à ces rapports d'oppression linguistique, rapports qui font allusion à des rapports plus profonds d'oppression nationale et sociale tout en nourrissant l'illusion sur ces derniers rapports(2).

En somme, l'initiation en créole à l'écrit se veut non seulement une démarche pédagogique rationnelle, mais encore une intention critique de participer(3), à ce niveau d'éducation, au mouvement de dénonciation de la dévalorisation du créole au profit du français. Le SANT N-A RIVE ne se limite donc pas à une simple alphabétisation directive et scolaire; il voudrait susciter une interrogation critique chez les participants(es) sur l'enjeu réel de la survalorisation du français aux dépens du créole.

D'UN NIVEAU D'INITIATION A L'AUTRE...LES PROBLEMES DU "PASSAGE"

Mais le passage d'un niveau d'initiation à l'autre ne va pas de soi. Il pose, dans notre cas, un certain nombre de problèmes, les uns de caractère pédagogique, les autres de dimension idéologique, ces derniers étant liés à la situation historique de domination du français en Haïti où la langue créole a toujours été une force jugulée(4).

---

(2) Dany Gisler, "Corps, langage, politique: une expérience d'alphabétisation en Guadeloupe", Actes de la recherche en sciences sociales, n° 32/33, avril/juin 1980, p. 105-110.

(3) Cf. SEL, journal ayisyen aletranje, nos 4, 5, 12, 13, 15, 17, 19, 27/28, 48/49.

(4) D. Gisler, La langue créole, force jugulée, Paris, L'Harmattan, 1976.

Il faut bien le souligner ici, le passage d'un niveau à l'autre ne doit pas s'entendre comme le passage du créole au français. Le SANT N-A RIVE ne se propose pas d'enseigner le créole pour ensuite passer au français. Selon cette problématique, le créole servirait simplement de marche-pied pour aller au trône du français. Beaucoup de participants(es), il est vrai, ayant intériorisé une longue histoire d'oppression linguistique, sociale et nationale, ont tendance à se représenter leur cheminement pédagogique - et à y résister - dans les termes mêmes de cette opposition négative créole - français. Au contraire, il s'agit plutôt de les amener à apprendre d'abord les mécanismes de la lecture et de l'écriture dans leur langue propre, puis à acquérir une certaine aptitude à s'exprimer et à communiquer en français, dans une langue seconde. Développer, en somme, une certaine maîtrise pratique de l'écrit, de l'expression et de la communication orale en français.

PROBLEMES PEDAGOGIQUES

Un premier problème survient dans le passage de l'orthographe phonologique créole à l'orthographe française. On doit, en effet, demander à des participants(es), qui commencent à peine à maîtriser les principes de l'orthographe créole, de comprendre les principes d'une autre orthographe ou une autre façon de représenter un grand nombre de sons communs au créole et au français. Ainsi on apprendra à lire "fen, ven, pen, men" en créole et "fin, vin, pain, main" en français, ou bien "bwa, vwa, swa" en créole et "bois, voix, soir" en français. Mêmes mots, mêmes sons, même sens, mais graphies diverses! Pour qui apprend à lire et à écrire, c'est assurément une difficulté de plus. En fait, on passe ici d'un système de sons

à un autre. Le problème est d'éviter chez les apprentis la confusion entre les deux systèmes de sons et donc le ralentissement de leurs progrès en lecture.

Faudrait-il attendre, pour éviter pareil problème, que soient maîtrisés parfaitement les principes de la lecture et de l'écriture en créole avant de passer à l'étape d'initiation à l'expression française? Quoi qu'il en soit, il faudra une seconde initiation à l'alphabet et aux sons français dont certains n'existent pas en créole et dont d'autres s'écrivent autrement.

Un second problème concerne la place relative à accorder à l'apprentissage du français parlé d'un côté, de la lecture et de l'écriture de l'autre. Amorcée en créole dans une première étape, l'alphabétisation doit être par la suite consolidée, sous peine de régression. Il faudra donc la reprendre et la renforcer dans une seconde étape, au cours même de l'initiation à l'expression française. Mais comment le faire, sans risque certain de confusion des objectifs pédagogiques à atteindre?

On pourrait suggérer, comme élément de réponse, que dans la dernière phase d'initiation en créole à l'écrit, on étudie également le système des sons français et on apprenne déjà à lire des mots français. Dans la toute première phase de l'initiation au français parlé, on consoliderait l'apprentissage de la lecture et de l'écriture avant d'accorder la priorité à l'expression française.

Ces problèmes prennent tout leur poids et leur importance, quand on se rappelle le contexte du processus d'apprentissage et les conditions de vie des participants(es). Ce sont d'abord, pour la plupart, des aduites dont les capacités

et le rythme d'apprentissage sont nécessairement au ralenti. De plus, beaucoup d'entre eux, travailleurs et travailleuses immigrants(es) non qualifiés(es), sont soumis à des conditions de travail extrêmement pénibles ou, condamnés au chômage, sont aux prises avec des problèmes matériels immenses. Ajoutez-y que les cours ont lieu seulement deux fois par semaine, le soir après une dure journée de labeur, sans matériel audio-visuel et avec des moniteurs(trices) bénévoles différents(es) suivant le jour de la semaine. Tout cela crée des conditions d'apprentissage extrêmement défavorables: âge avancé et problèmes de santé, fatigue physique et soucis matériels, absence de ressources adéquates et insuffisance des séances d'apprentissage. Or, c'est dans de telles conditions que le SANT N-A RIVE doit mener de front les deux opérations distinctes de l'alphabétisation et de la familiarisation au français parlé. C'est vraiment beaucoup demander en peu de temps à des gens pleins de soucis!

PROBLEME IDEOLOGIQUE

Un troisième problème, plutôt de dimension idéologique, existe potentiellement dans le passage de l'alphabétisation en créole à l'initiation au français parlé. C'est le risque de renforcer le vieux préjugé toujours vivace que le créole n'est qu'un pis-aller, pouvant servir au mieux de marchepied vers le français. En confinant l'usage du créole à la première étape et en réservant exclusivement la seconde étape au français, le danger d'un effet de dévalorisation du créole reste très grand: on réintroduirait pratiquement, sans le vouloir, la fausse problématique, théoriquement remise en question, du "passage du créole au français". L'attitude de beaucoup de participants(es) à cet égard est très révélatrice: dans la

section d'alphabétisation en créole, certains ne consentent d'y "passer" quelque temps qu'avec résignation, d'autres manifestent même une résistance larvée et tous ou presque voudraient hâter le moment du "passage" à la section suivante; d'un autre côté, dans la section d'initiation au français parlé, certains refrènent difficilement un petit air entendu et condescendant en face de ceux d'en bas.

La longue histoire de répression et de rejet du créole en Haïti rend compte fondamentalement de cette attitude négative à l'égard de cette langue[5] et cette attirance ambiguë vers le français. Mais la poussée impatiente vers le français s'explique aussi par les pressions du milieu francophone et les exigences de la communication. Les analphabètes créolophones haïtiens vivant et travaillant dans un Québec français doivent pouvoir entrer en communication avec ce milieu. Chaque jour, dans toutes les circonstances, ils font l'expérience de leurs limites comme émetteurs et récepteurs de messages codés à l'écrit et en français, à l'écrit et en français, à l'écoute de la radio ou devant le poste de télévision, à la recherche d'emploi ou dans l'exécution du travail, au magasin ou à l'Immigration, etc. Le français est pour eux au Québec un véhicule de communication essentiel. Ils sont donc poussés à l'apprendre, et le plus vite possible. Leur résistance subjective, plus ou moins affirmée, à l'alphabétisation en créole est aussi, de leur part, une reconnaissance et une affirmation de cette nécessité objective du milieu.

Dans cette perspective, la question revient à celle-ci: comment éviter que l'affirmation de la nécessité objective du français pour eux au Québec ne renforce la tendance

---

(5) Yves Dejean, "Ki wòl kreyòl la nan tout pwoblèm Ayiti ?", SEL, jounal Ayisyen aletranje, Ané 8, no 48-49, desanm 1980, p. 6-13.

subjective chez eux à la dévalorisation du créole? Il faudrait certainement entreprendre avec eux l'analyse de la situation. Mais peut-être faudrait-il aussi plus tard, à un autre niveau, à la phase terminale de toute l'opération par exemple - revenir au créole, consolider la lecture et l'écriture dans cette langue et en faire une brève histoire sociale.

En résumé, il nous apparaît que le SANT N-A RIVE comme tout centre d'alphabétisation similaire - c'est-à-dire tout centre d'alphabétisation en pays industrialisé pour immigrants analphabètes venus d'un pays dont la langue nationale se trouve dans des rapports de soumission à la langue, en fait dominante, du pays industrialisé(6) - doit faire face à un certain nombre de problèmes particuliers de caractère pédagogique et idéologique.

Ces problèmes sont reliés au fait que ces analphabètes immigrants allophones vont désormais vivre dans un pays industrialisé qui fonctionne à l'écrit et où la capacité de communiquer dans la langue du pays est un atout essentiel dans la lutte pour la vie ou pour la survie. Ils doivent donc apprendre à lire et à écrire rapidement, par conséquent dans leur langue maternelle, bien que celle-ci ait toujours été considérée comme une langue de ménage. En même temps, et encore rapidement, ils doivent se familiariser à la langue orale du pays d'immigration, depuis toujours vantée à leurs yeux comme LA langue et la langue d'apparat.

---

(6) Ce serait le cas des Martiniquais et Guadeloupéens en France, des Algériens et des Africains d'Afrique francophone en France ou en Belgique, des Portoricains aux Etats-Unis, des Angolais au Portugal, etc.

Quels sont ces problèmes? Ce sont principalement:

1- L'apprentissage presque simultané de deux orthographes, pour écrire des mots et des sons qui sont les mêmes en créole et en français. Ainsi on apprendra à écrire "twa mwa lekol" en créole et "trois mois d'école" en français. Mais, comment ici éviter la confusion des deux systèmes de sons et donc le ralentissement du processus d'apprentissage de la lecture?

2- L'apprentissage presque simultané des principes de l'écrit et d'une langue seconde: alphabétisation et initiation à une langue seconde dans sa forme parlée! Mais, dans ce cas, comment mener efficacement, sans confusion, presque de front, ces deux opérations distinctes?

3- L'interférence de la question idéologique des rapports de lutte entre la langue maternelle méprisée et la langue dominante hypostasiée avec la question pédagogique des deux opérations presque simultanées d'apprentissage de la lecture et d'une langue seconde. Comment éviter alors le renforcement de la tendance à dévaloriser la langue maternelle et de la tendance à voir dans la langue dominante un bien culturel essentiel dont la possession ennoblit, distingue ou donne de la classe?

IDEOLOGIE - METHODOLOGIE

ET

MATERIAUX DIDACTIQUES

AU

SANT N-A RIVE

RENE SOLER
SANT N-A RIVE

"Qu'est-ce que c'est que cette histoire, apprendre à lire et à écrire en créole? Nous apprenons à lire et à écrire tout court."

Un analphabète de Guadeloupe

INTRODUCTION

Durant de longues années, depuis 1972, le Bureau de la CCHM a tenté d'enseigner le français aux compatriotes. Avec plus ou moins de succès l'expérience s'est poursuivie jusqu'en 1980. Devant les progrès très lents de certaines étudiantes qui maîtrisaient difficilement l'écriture et la lecture du français, nous avons décidé de tenter une expérience radicalement nouvelle dont l'enjeu pouvait être fatal à notre Centre si elle ne réussissait pas: il s'agissait d'alphabétiser en créole puis d'enseigner le français (langue nationale du Québec).

Ce choix difficile, nous l avons fait malgré certains obstacles très sérieux:

- le poids du colonialisme culturel du français, méprisant pour la langue nationale de notre pays: le créole(1).
- le refus systématique de la majorité de nos étudiantes conditionnées par ce mépris séculaire.
- le blocage de certains intellectuels ou de la majorité des scolarisés qui maîtrisent mal le conditionnement au mépris ou rejet de leur langue maternelle.

---

(1) "L'accès à la lecture et à l'écriture du français, langue du maître, a été institué comme symbole d'accès à l'humain et la pratique du créole comme une souillure, un péché originel dont il faut se confesser, se laver à tout prix, tout désir d'accès au savoir se trouve réprimé, perverti". Dany Gisler, "Corps, langage, politique", Actes de la recherche en sciences sociales nos 32-33, 1980, p. 107.

- l'idée que ce passage au créole soit du "temps perdu" pour l'apprentissage du français.
- le refus de certains "petits bourgeois" de voir, un jour, un nouveau gouvernement en Haïti proclamer le créole langue nationale.
- l'isolement de l'expérience par rapport aux autres centres d'alphabétisation (excepté Miami avec Josselyne Lévy).
- le manque de matériel didactique adapté au contexte montréalais.
- enfin, l'incertitude devant une expérience nouvelle qui exige un suivi constant.

Malgré tous ces obstacles, nous avons décidé ensemble de tenter l'expérience, comme d'autres l'ont tentée dans d'autres pays, en Afrique notamment. C'est ce que nous dit John W. Ryan dans le Courrier de l'UNESCO de juin 80: *"LA capacité de lire et d'écrire dans une langue donnée est largement fonction de la maîtrise qu'a l'élève de cette langue dans sa forme parlée. L'observation empirique tend à vérifier cette supposition. Partant de cette constatation, les recommandations des réunions internationales insistent désormais sur la nécessité d'apprendre autant que possible à lire et à écrire à l'élève dans sa langue maternelle"* (p.23). Plus loin, Ryan fait une remarque qui nous concerne au plus haut point: *"De nombreux candidats à l'alphabétisation chercheraient à apprendre à lire et à écrire dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas couramment. Ainsi, le cours d'alphabétisation va devoir répondre à deux exigences: l'enseignement d'une seconde langue et l'alphabétisation proprement dite. Ce sont là deux opérations radicalement différentes et qu'il importe de ne pas confondre, comme cela se produit souvent"* (p. 26)

ETAPES DE NOTRE CHEMINEMENT:

Evidemment, avant d'arriver à ce choix, nous avons expérimenté plusieurs méthodes et techniques: depuis les livres de Laroche et Trépanier (Ed. Guerin) jusqu'aux différents syllabaires édités en Haïti par les Editions Deschamps.

1° étape: conscientisation sur le créole

Durant les années 78-80, à plusieurs reprises, nous avons ouvert le débat sur la place du créole dans la société haïtienne, en Haïti et dans la diaspora. Nous avons eu aussi la chance de rencontrer Dany Gisler qui a accepté d'exposer à nos étudiants sa méthode (voir Collectif Paroles, juin 1981). Ce fut une révélation pour plusieurs apprentis et même pour certains moniteurs.

Les objectifs spécifiques de toutes ces discussions sur le créole étaient les suivantes:

1- libérer les apprentis de tout le conditionnement socioculturel et politique subi en Haïti -- et dans la diaspora -- sur ce sujet.

2- créer un climat de dialogue sur cette question très délicate.

3- favoriser la création d'un groupe qui accepterait de tenter l'expérience.

4- faciliter la conscientisation dans la langue maternelle.

Après une année d'expérience, nous pensons avoir atteint les objectifs 2, 3 et 4 - le 1er partiellement seulement,

car c'est celui qui est le plus incrusté par des siècles de mépris. Comme dit Albert Mémmi dans son Portrait du colonisé, c'est un véritable *"drame linguistique" -: "ce mépris, il finit par le faire sien. De lui-même il se met à écarter cette langue infirme, à la cacher aux yeux des étrangers, à ne paraître à l'aise que dans la langue du colonisateur".* (p.102)

2° étape: formation d'un groupe expérimental:

En début d'année scolaire 80-81, nous avons demandé aux apprenties moyennement avancées si elles accepteraient de faire une année d'expérience en créole. Une vingtaine de volontaires (sur quarante) ont accepté, malgré les peurs et les obstacles dont nous avons parlé. Parfois même, au cours de l'année, nous sentions tel ou tel obstacle rejaillir, mais en général, les apprenties ont assumé l'expérience positivement. D'autant plus qu'au cours des semaines, les étudiantes faisaient des progrès très rapides dans l'écriture et la lecture.

Ayant regroupé les apprenties en trois niveaux, selon leurs connaissances, nous avons personnellement suivi le troisième groupe femmes (entre 30 et 60 ans). Ce groupe constituait le pari de notre expérimentation.

3° étape: cheminement pédagogique:

En septembre 80, ce groupe n'étant pas très avancé dans l'écriture et la lecture, nous avons travaillé la formation des lettres, puis des mots à deux puis trois et quatre syllabes. Nous avons utilisé le petit livre Pipirit N° 1. Après quelques semaines, ce livre étant suffisamment exploité, nous avons pris le livre d'Yves Dejean Ti moun yo ap li (tome 1). Dès février 81, nous pouvions travailler la construction

des phrases et découvrir quelques règles grammaticales très simples du créole, sans nous y attarder longuement.

C'est alors que nous avons pris le tome 2 d'Yves Dejean, en particulier certaines leçons parlant de la vie en diaspora. En mars-avril 81, les étudiantes étant capables de lire et écrire assez couramment, nous commencions l'apprentissage du français. Aidés de la méthode comparative des sons de Dany Gisler, nous sommes progressivement passés du créole au français, découvrant ainsi l'écriture du milieu environnant. A partir des mots de la vie quotidienne (ex: métro, bus, maison...) nous découvrons les différences de son et d'écriture du créole au français.

Actuellement, nous vivons cette étape difficile mais passionnante car nous récoltons maintenant les fruits de l'apprentissage de l'écriture du créole. Les étudiantes elles-mêmes sont émerveillées de voir les progrès si rapides qu'elles ont accomplis en quelques mois.

Ces progrès, nous les devons à la maîtrise de la langue créole par nos apprenties. Comme dit W. Ryan: *"Dans l'alphabétisation, le "point de départ" évident est le langage parlé, dont on suppose qu'il est suffisamment maîtrisé par l'élève. Le succès d'une telle stratégie d'enseignement dépend toutefois non seulement du degré de correspondance entre les systèmes écrits et parlés, mais aussi de la capacité de l'élève à identifier ces analogies".* (p.23)

ORGANIGRAMME DU CENTRE N-A RIVE:

Devant le nombre toujours croissant d'étudiants(es) depuis septembre 1980, nous avons décidé d'organiser notre centre en six groupes dont nous allons préciser objectifs et

matériel pédagogique. La Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) nous ayant ouvert les portes de la polyvalente Père Marquette, nous avons pu travailler dans des conditions plus favorables.

A. OBJECTIFS DE CHAQUE GROUPE:

Créole 1. A la fin de ce cours, l'élève doit:

- connaître toutes les lettres de l'alphabet créole et les sons
- savoir former des mots à partir de sons simples
- former des mots de 2, 3 syllabes
- identifier les chiffres jusqu'à 100 (lus et écrits).

Créole 2.

- former des mots à plusieurs syllabes
- être capable de former des phrases simples
- calcul: faire des additions et soustractions, compter jusqu'à 1000

Créole 3.

- maîtriser lecture et écriture en créole
- être capable de rédiger de petits textes créoles
- faire la différence entre mots/sons créoles et français
- calcul: faire des multiplications et divisions à l'infini

Français 1. A la fin de ce cours, l'élève doit:

- savoir les lettres et les sons
- lire et écrire des mots simples de 2 à 3 syllabes
- lire et écrire de petites phrases (sujet, verbe, complément)
- ponctuation élémentaire des phrases utilisées
- faire des opérations à 2, 3 chiffres.

Français 2.

- savoir lire et écrire des mots à plusieurs syllabes
- former des phrases, les lire et les écrire
- grammaire de base sur la fonction des mots dans les phrases:
  - genre, nombre
  - singulier, pluriel
  - nom, article, adjectif, pronom, verbe et conjugaisons les plus importantes: présent, passé, futur

Français 3.

- améliorer le niveau de compréhension et d'expression orale et écrite
- posséder suffisamment grammaire, vocabulaire et conjugaisons françaises afin de pouvoir entrer aux cours réguliers CECM
- calcul: résoudre des problèmes
- surface, périmètre, volume
- règle de trois et pourcentage

B. MATERIEL DIDACTIQUE:

Créole 1 : pas de livre, mais acétates, tableau, cahiers, diapos...

Créole 2 : Pipirit I et 2. Début de Yves Déjean Ti moun yo ap li, livre 1.

Créole 3 : Yves Déjean, livres I et 2

N.B.: L'utilisation de ces livres ne se fait pas d'une façon constante, mais selon les besoin du cours. Afin de répondre aux besoins des apprentis, nous ne devons pas oublier que "l'objectif visé par les aspirants est à très court terme de savoir lire et écrire. La satisfaction doit être immédiate, sensible et quasi sensuelle, non pas intelligible, non pas idéelle" (J.P. Hautecoeur, Analphabétisme et alphabétisation au Québec, p.57)

Français 1 : Priorité à la conversation orale, mais sans exclure: lecture des sons à partir de la méthode syllabique SEBAM, thèmes d'écriture, lecture et discussions à partir du vécu des étudiants(es).

Français 2 : Premières notions de grammaire française (voir Méthode Jocelyne Laurin - MEQ. Textes écrits à partir du vécu des étudiants(es).

Français 3 : Groupe assez avancé dans la langue française. Nous utilisons, en fonction de nos besoins:
Maurice Grevisse - Précis de grammaire française. Ed. J. du Culot S.A.
F.I.C. Arithmétique, cours moyen. Ed. Deschamps
G. Turcotte et C. Provost, Guide d'apprentissage présecondaire du français.
Textes sur problèmes de vie au Québec.

C. CONSCIENTISATION:

Avant de terminer, personne ne sera surpris de me voir aborder ce thème qui nous est cher pour deux raisons:

- nous sommes un centre d'éducation populaire et nôn pas une école classique qui se contente de donner quelques notions grammaticales sur une langue ou l'autre. Reprenant une idée chère à notre maître en la matière - P. Freire- nous précisons que la conscientisation est *"le développement critique d'une prise de conscience de la réalité dans laquelle on vit, elle ne peut exister en dehors de la praxis. Elle exige que l'Homme ou la Femme se prenne en charge et non pas que les autres décident pour lui ou pour elle"* (Pédagogie des opprimés).
- La seconde raison: en 1979-80, au Centre N-A RIVE, nous avons fait une expérience de conscientisation en milieu de femmes haïtiennes, qui a abouti à une maîtrise en technologie éducationnelle (voir synthèse dans Collectif Paroles, Juin 1981).

Nous avons parlé à plusieurs reprises, à propos de matériel didactique, de textes sur les problèmes de vie des apprentis(es). Il s'agit de textes sur le travail dans les manufactures de Montréal ou dans des familles bourgeoises, des problèmes de familles monoparentales, de l'éducation des enfants écartelés entre deux cultures différentes, des questions linguistiques qui reviennent assez régulièrement, des fiches ou formulaires qu'on doit sans cesse remplir.

Nous devons aussi signaler que les essais d'utilisation de documents audio-visuels en français (ONF, OFQ ou autres) ont été peu compris par la majorité des étudiants(es). Il devient donc de plus en plus important que nous produisions des documents audio-visuels en créole. Nous avons déjà commencé en collaboration avec Josseline Lévy de Miami qui a produit plusieurs documents écrits et audio-visuels pour l'enseignement du créole aux enfants et adultes de la communauté haïtienne de Miami où la proportion d'analphabètes est de plus en plus grande.

CONCLUSION:

En quelques mots, le Centre N-A RIVE a pris des proportions, tant en apprentis(es) qu'en moniteurs(trices), qui dépassent nos espérances. Il n'empêche que si l'on évalue le nombre de nos frères et soeurs analphabètes de Montréal à dix mille environ, il reste encore beaucoup de travail pour tous ceux et celles qui voudraient oeuvrer, soit dans les trois centres, soit ouvrir d'autres centres. Nous devrons discuter de cette question dans l'avenir, avec tous ceux et celles qui partagent cette orientation. Ceci devrait peut-être même donner naissance à des comités spécifiques ayant une charge bien précise et des objectifs qui correspondent aux besoins de la communauté.

Par exemple, si chacun des centres Alpha ouvre une option en créole, comme nous l'espérons, la nécessité d'un matériel pédagogique va se faire sentir de plus en plus. Parmi nous, certains y travaillent déjà, mais un travail d'équipe serait bienvenu.

La première session de formation des formateurs des 6 et 7 juin 1981 fut une rencontre historique, non seulement

pour le Québec, mais aussi pour la diaspora haïtienne. Souhaitons qu'elle soit le ciment qui forgera une collaboration vraie et efficace entre tous ceux et celles qui travaillent dans l'alphabétisation-conscientisation.

En terminant, nous tenons à redire que nous sommes très conscients d'être dans une phase expérimentale et que bien des questions restent à éclaircir au cours de l'année prochaine: la classification la plus objective possible des apprentis(es) à leur arrivée, l'auto-évaluation en fonction de leurs acquis, l'explicitation de notre cheminement pédagogique et l'utilisation de l'acquis en créole pour l'apprentissage du français. Grâce à la collaboration de Dany Gisler et de tous ceux et celles qui ont une expérience en alpha, nous atteindrons nos objectifs.

"Moi, c'est comme si j'étais malade et que j'ai fini par trouver la guérison"

Un apprenti.

ROLE ET PLACE DU CREOLE DANS LES PROBLEMES HAITIENS

YVES DEJEAN*
BANK STREET COLLEGE, NEW-YORK.

---

* AUTEUR DE COMMENT ÉCRIRE LE CRÉOLE D'HAÏTI, COLLECTIF PAROLES, MONTRÉAL, 1980, 250 P. (ON PEUT COMMANDER L'OUVRAGE A COLLECTIF PAROLES, B.P.3., STATION OUTREMONT, OUTREMONT, H2V 4G, QUÉBEC, CANADA).

Le livre de Dantès Bellegarde, Haïti et ses problèmes, publié en 1943, n'a pas touché à nombre de questions extrêmement importantes. Parmi les problèmes majeurs totalement méconnus par Bellegarde figure en bonne place celui de la langue du peuple haïtien, écarté par la vieille fiction d'une Haïti parlant français, soit sous une forme classique, soit sous une forme dialectale.

Si, à l'heure actuelle, il se trouve peu d'Haïtiens instruits pour ne pas admettre que le créole et le français sont deux langues bien distinctes, il reste qu'un trop grand nombre d'entre eux se refusent à élucider complètement le rôle et la place du créole dans les problèmes haïtiens. Or il est impensable, pour qui ambitionne de faire un tour d'ensemble des problèmes de la communauté haïtienne, tant en Haïti qu'à l'extérieur, de mettre de côté, d'escamoter ou de négliger un des aspects les plus envahissants du comportement humain, celui de la langue.

Il a existé, il existe encore des sociétés sans agriculture, sans monnaie, sans législation écrite, sans écoles, sans services médicaux, sans transports publics, sans mass media, sans un grand nombre d'organisations qui nous paraissent à bon droit indispensables au fonctionnement d'un état moderne. Il n'a jamais existé, il n'existe pas, il n'existera jamais de société sans langue.

Une première question requiert un examen sérieux dans ce domaine. La réponse qu'elle reçoit est un préalable à toute discussion ultérieure des problèmes linguistiques d'une société particulière, bien qu'elle soit rarement posée. Des idées confuses à son sujet sous-tendent le comportement de beaucoup d'intellectuels ou de gens de très bonne foi. C'est la

question de choix de langue.

La langue est-elle matière de choix?

Le sens commun semble exiger un oui catégorique de ceux qui se rappellent avoir opté pour une section A avec grec et latin contre une section B avec latin sans grec, ou une section C avec espagnol sans latin; de ceux qui avaient choisi de consacrer plusieurs heures à l'étude, à Port-au-Prince, de l'anglais à l'Institut Haïtiano-Américain, ou de l'espagnol ou de l'allemand; de ceux qui savent que le choix du français comme langue officielle de nombreux pays d'Afrique peut être daté avec précision; de ceux qui se souviennent de l'option séculaire du latin dans la liturgie romaine ou de l'ordonnance de Villers-Cotterets de cet été 1539 par laquelle François Ier officialisa l'emploi du français dans l'administration de son royaume.

Mais qu'est-ce qu'un choix de langue?

Ce devrait être la possibilité pour un individu ou pour un groupe de décider:

1) que l'expression interne de la pensée, le dialogue intérieur de l'être humain avec soi-même,

2) et l'expression externe de la pensée, la communication avec d'autres, se feront par le moyen de tel système linguistique de préférence à tel autre.

Il ne faudrait pas confondre les velléités, les tentatives, les semblants de choix, les illusions de choix, avec un choix réel. Evidemment le choix n'est pas possible entre une langue que l'on connaît et une langue que l'on ne connaît pas. Et si l'on peut choisir entre étudier et ne pas étudier telle langue, on ne peut pas vraiment choisir entre connaître et ne pas connaître telle langue. Il existe dans ce domaine des contraintes d'ordre biologique, psychologique, social,

spatio-temporel qui interfèrent avec une tentative de choix de tel comportement langagier.

Pour revenir à l'expression interne de la pensée, quand un être humain réfléchit, rêvasse, repasse ses souvenirs, rumine ses peines ou savoure ses joies, il le fait en se servant d'une langue. Mais pas d'une langue dont il ne connaît que des rudiments, pas d'une langue avec laquelle il se bat, pas d'une langue qui ne lui est pas familière, pas d'une langue qu'il ne parle pas couramment. Quelqu'un ne peut pas se laisser aller au fil de ses rêves en faisant un effort considérable pour formuler intérieurement sa pensée dans une langue incomplètement maîtrisée. Toute activité mentale spontanée recourt à des mécanismes tellement bien intériorisés qu'on serait tenté de les croire innés. Ils ont pu être acquis au prix d'un travail antérieur pénible et important. Mais ils doivent être présents et pleinement disponibles pour le souvenir, la réflexion ou le rêve.

C'est l'irréflexion qui porte tant de gens à parler de choix de langue. Ainsi l'idée qu'un peuple choisit sa langue est exprimée par Auguste Viatte, La francophonie, (Larousse, Paris, 1969: 68), où, par opposition aux Belges, Suisses romands et Français de l'Hexagone qui sont immémorialement francophones, les Antillais sont qualifiés de "francophones par choix", en tant que descendants "d'esclaves venus d'Afrique, et qui ont troqué leurs idiomes pour le nôtre".

L'idée qu'un peuple a choisi, récemment, sa langue s'entend à propos de l'état d'Israël qui aurait décidé de faire revivre l'hébreu à sa naissance en 1948. Or depuis

1880, il existait en Palestine un noyau de Juifs parlant hébreu et autour duquel s'est cristallisé le mouvement qui a abouti à la création de l'Etat d'Israël. Des observateurs peu renseignés attribueront aussi l'emploi très répandu de l'anglais en Israël à un choix intelligent et pratique, dès l'époque du mandat britannique et après, des dirigeants politiques et intellectuels d'une communauté à l'avant-garde de la technologie moderne. Alors que le phénomène est récent et date des suites de la guerre de 1967. (Cf. Fishman, 1977: 139-167, The Spread of English).

L'idée qu'un peuple peut choisir sa langue est fréquente dans les discussions autour du créole quand un Haïtien se piquant de réalisme opine que pour Haïti on devrait choisir ou l'anglais ou l'espagnol, comme les ancêtres de 1804 auraient choisi le français. Des Haïtiens pensent qu'une idée semblable hante le cerveau de certains employés et hauts fonctionnaires du Département d'Etat américain qui rêvent du remplacement éventuel du français par l'anglais en Haïti après une première étape d'élimination du français par le créole.

Ceux qui pensent ainsi ne soupèsent pas les éléments de réponse de la question posée ci-dessus: qu'est-ce qu'un choix de langue?

Examinons une des raisons avancées en faveur de l'utilisation d'une langue de grande diffusion, l'anglais ou le français par exemple, pour l'enseignement, au moins aux niveaux secondaire et universitaire dans les pays d'Afrique et en Haïti.

C'est, dit-on, pour NE PAS LIMITER les connaissances des élèves et étudiants. Une telle raison repose sur un double présupposé.

1) Les langues locales sont susceptibles de limiter leurs usagers natifs.

2) Les langues de grande diffusion ne sont pas de nature à limiter des usagers étrangers.

1.- La première affirmation ne passe pas un examen linguistique. Elle va à l'encontre d'une remarque pertinente de Roman Jakobson (Essais de linguistique générale, Paris, 1963, p. 81-82).

> *"Toute expérience cognitive peut être rendue et classée dans n'importe quelle langue existante. Là où il y a des déficiences, la terminologie sera modifiée et amplifiée par des emprunts, des calques, des néologismes, des déplacements sémantiques, et, finalement, par des circonlocutions".*

Une langue n'a pas de contenu. C'est un mécanisme de production d'un nombre infini de phrases. Une forme de langue n'est jamais exclue de droit d'un domaine auparavant inconnu aux locuteurs. Ce phénomène est bien illustré dans la diaspora haïtienne. Le travailleur haïtien, ne parlant que créole, et bien avant d'apprendre une nouvelle langue, se familiarise très vite aux U.S.A., au Canada, en Europe, en Amérique latine, à Nassau, à de nouvelles façons de travailler, de s'amuser, de vivre, qu'il exprime en créole, dans le milieu haïtien où il passe une bonne partie de son temps et dans le ruminement quotidien de ses soucis, de ses problèmes, de ses préoccupations, de ses joies aussi. Sa

langue spontanée s'applique à de nouveaux domaines. Le même phénomène se produit constamment sous nos yeux dans la vie de tous les jours. Qu'il s'agisse d'une situation extrême d'exil et de vie nouvelle ou du déroulement du terrible quotidien en Haïti même, l'être humain moyen fait face à de nouvelles réalités, de l'enfance à l'âge adulte, pour lesquelles sa langue lui fournit la possibilité de continuer son interminable monologue intérieur avec lui-même et son dialogue avec les siens. Il n'y a pas de différence qualitative entre la formulation de nouveaux concepts en rapport avec la vie de tous les jours et l'expression scientifique de nouvelles formes de savoir. Le vocabulaire d'une langue, partie la plus changeante à laquelle pourtant le profane tend à donner une importance excessive, est par définition une liste ouverte. Il acquiert de nouveaux mots; il perd des vocables anciens. Un anglophone peut s'être engagé dans l'étude du business après le secondaire pour se lancer dans les affaires. Son vocabulaire technique et spécialisé dans ce domaine diffère de la terminologie du profane qui exprime occasionnellement le peu qu'il sait en la matière. Supposons que dix ans plus tard cet anglophone se laisse attirer par une nouvelle branche du savoir, la linguistique par exemple. En quelques années d'études ardues, il développe non seulement de nouvelles connaissances mais tout un jargon qui semble du chinois à l'homme de la rue. Dira-t-on que sa langue anglaise a été substantiellement modifiée entre sa sortie du secondaire et sa nouvelle situation de linguiste dans la cinquantaine? Un examen attentif de sa façon de parler révélerait très vite l'identité foncière de sa langue actuelle et de son anglais d'il y a trente ans.

Bref, on n'a aucun exemple connu d'une langue vivante limitant les possibilités de développement intellectuel d'un individu ou d'un groupe humain. Si d'ailleurs une langue était

susceptible de limiter la connaissance, l'humanité serait restée enfermée dans un cercle vicieux. Avant l'invention de l'écriture, les langues non écrites de l'antiquité, sans passé littéraire et scientifique, auraient empêché leurs usagers d'accéder à la découverte de l'écriture alphabétique en Phénicie, pense-t-on. Les Grecs n'auraient jamais pu amorcer leurs subtiles spéculations philosophiques. Les Arabes n'auraient pas été capables de déclencher le bond en avant des mathématiques. On devrait supposer en effet que ces langues prélittéraires à un moment donné possédaient une vertu limitative.

2.- Le second présupposé prête aux langues de grande diffusion la vertu contraire de ne pas limiter des usagers étrangers. Cette affirmation échoue piteusement à un examen pédagogique pratique. N'importe quel observateur honnête à qui il est arrivé d'apprendre une langue étrangère sait combien il est limité dans l'expression de ses connaissances, de ses pensées, de ses critiques, de ses interrogations, de ses sentiments, de ses émotions, de ses désirs, dans une langue étrangère même longtemps apprise et pratiquée. Un observateur attentif et objectif du comportement de l'ensemble des scolarisés des milieux utilisant une langue d'enseignement autre que la langue maternelle des élèves peut noter combien le maniement de cette langue étrangère handicape l'expression de leur pensée. Il suffit d'examiner même superficiellement la performance d'universitaires non anglophones aux U.S.A. pour percevoir les difficultés considérables qu'ils rencontrent en classe pendant leurs deux ou trois premières années.

L'échec scolaire généralisé de l'enseignement axé sur le français en Afrique dite francophone, dans les Antilles, et particulièrement en Haïti, ne peut pas être mis au compte

de l'emploi de méthodes inadéquates seulement, ou de maîtres insuffisants en nombre et de préparation pédagogique limitée. La non-utilisation des langues locales est un des facteurs clé de cet échec.

Dans son tout récent livre, Language and Responsibility, (1979), reprenant ses entretiens de janvier 1976 avec la linguiste française Mitsou Ronat, Noam Chomsky réitère sa conviction qu'une langue n'est pas définie de façon valable (encore que commune) comme un instrument de communication. Bien sûr c'est un instrument de communication. C'est même l'instrument par excellence de communication à l'intérieur d'une communauté humaine donnée. Mais c'est tout aussi bien un instrument de formulation intérieure de la pensée, dès l'âge de deux ans, au sens le plus large du terme incluant la rêverie la plus vague autant que la réflexion scientifique la plus rigoureuse.

Cet aspect négligé de la langue a toute son importance dans le domaine de l'éducation même sous son aspect de développement du savoir, de la connaissance (qui n'est qu'un des aspects de l'éducation). Ceux d'entre nous qui comprennent un peu une ou plusieurs langues étrangères, disons par exemple l'espagnol, l'italien, l'allemand, savent très bien qu'ils doivent réingurgiter les bribes d'information acquises à partir de ces langues par une réflexion intérieure dans une langue qu'ils maîtrisent.

Le péché majeur commis par le système scolaire traditionnel haïtien dans son emploi exclusif ou dominant du français comme langue d'enseignement, c'est de faire comme si les enfants haïtiens NE PENSENT PAS déjà dans une langue bien définie: le créole. Le système les invite donc dès l'âge le plus

tendre A NE PAS REFLECHIR, A NE PAS PENSER ce qu'ils sont censés apprendre. C'est une forme de cruauté mentale. Il favorise les conflits intérieurs, le déséquilibre mental. Il est basé sur le masochisme. Au lieu de prêcher l'épanouissement, il recommande le refoulement. Au lieu de suivre la nature dans son élan profond, il favorise tout ce qui est contre nature. L'effort pour lui n'est pas l'effort intelligent pour canaliser et dominer les forces naturelles en utilisant toutes leurs potentialités et en les faisant aller au-delà d'elles-mêmes, mais un combat stérile a contre-courant.

L'enseignement dans une langue qui n'est pas au départ la langue du vécu des écoliers, par exemple le français en Haïti depuis 150 ans pour la majorité des scolarisés, condamne d'ailleurs la moyenne des bons étudiants à devenir au mieux des usagers médiocres d'un français médiocre. Une population entière de pseudo-scolarisés se voit condamnée à un français approximatif, bon pour faire rire quelques professeurs et fins lettrés du milieu. De là vient aussi la promotion d'un bilinguisme élitiste, d'un bilinguisme de classe.

Qu'est-ce qui se produit quand la majorité des membres plus ou moins scolarisés d'un pays étudient dans une langue qui n'est pas déjà connue? Une division en trois groupes se dessine:

1.- Le plus grand nombre traîne de la patte, n'apprend presque rien à l'école, n'acquiert surtout pas la langue étrangère; ne la parle ni ne la comprend; n'utilise ni livres ni journaux. Mais malheureusement cette majorité de pseudo-scolarisés, ne parlant que sa langue maternelle, par exemple le créole, sans savoir la lire et

l'écrire et s'en servir pour l'acquisition des techniques et du savoir vulgarisés par l'écrit, retient du passage à l'école des sentiments de mépris envers son unique système linguistique. Ce mépris et cette dévalorisation de la langue du milieu favorisent des complexes d'infériorité vis-à-vis de soi-même et du milieu.

2.- Un second groupe assez nombreux apprend péniblement et de façon approximative la langue étrangère, par exemple le français. Ils sont condamnés au baragouin et ils s'exposent à la risée des forts en thème du milieu.

3.- Un groupuscule possède parfaitement la langue apprise tout au long d'une scolarité prolongée. On y trouve des écrivains de valeur et des chercheurs très compétents. Mais beaucoup de membres de cette "élite" sont coupés des masses populaires et discourent avec un étonnant aveuglement des réalités de la vie du peuple, de ses croyances, de ses attitudes profondes.

Qu'on pense à l'interprétation légère que tant d'enseignants, en Haïti, donnent au propos de parents illettrés exprimant le désir que leurs enfants apprennent le français et en français et non pas le créole et en créole. On s'empresse de conclure à une volonté ferme et un choix arrêté des masses populaires en faveur du français contre le créole à l'école. Or ne faut-il pas distinguer l'expression, peut-être inadéquate, d'une demande, du besoin et du désir profonds qui la motivent? Bien sûr notre peuple veut l'instruction, l'avancement, le bien-être et le pouvoir, naïvement assimilés à la possession du français sous la pression de l'idéologie diffusée par l'école et les classes dominantes pour le maintien des structures d'exploitation.

Si le créole est une partie intégrante de la structure sociale haïtienne et non pas une marchandise sujette à un choix, si le créole est le chemin normal de la connaissance pour l'ensemble de la communauté haïtienne, le choisir ou ne pas le choisir comme moyen principal d'enseignement revient à choisir d'instruire ou de ne pas instruire le peuple haïtien, de donner ou de refuser à l'ensemble de la population l'accès à la connaissance systématique et formelle. Voilà où se situe le choix et pas ailleurs.

La question est de savoir pour qui l'instruction, pour qui la législation, pour qui les tribunaux, pour qui la presse et les mass media, pour qui l'état civil, pour qui l'administration, etc.

Imaginons qu'un gouvernement en Haïti prendrait un décret pour obliger tous les coiffeurs, cordonniers, couturières, tailleurs, ébénistes, ferblantiers, forgerons, empailleurs, matelassiers, mécaniciens, vanniers, à se servir désormais uniquement ou principalement du français pour enseigner leurs métiers respectifs à leurs apprentis. On trouverait la mesure insensée, inapplicable, attentatoire à l'existence même de ces activités indispensables à la communauté nationale. Tout aussi insensée, inefficace, attentatoire au but de l'école, est l'obligation d'enseigner EN français au million et demi d'enfants haïtiens ne connaissant pas le français, mais que si peu d'entre nous ont accepté et acceptent de contester. Ces mêmes non-contestataires sont prêts à pousser de hauts cris quand on avance la proposition que le créole doit devenir la langue officielle d'Haïti.

Pourquoi?

Une langue officielle est un moyen de communication entre les représentants et fonctionnaires de l'appareil d'Etat à tous les échelons et les administrés. La communication est réelle et efficace si elle passe par la langue parlée et comprise par les administrés. Quand on pose la question de l'officialisation d'une langue POUR QUI, on voit immédiatement pourquoi l'usage du créole, sans discrimination, s'impose dans les écoles, dans la législation, dans les tribunaux, dans l'état civil, dans les discours publics, dans les débats publics officiels, dans la presse, dans les mass media. Et avec cet usage devrait s'établir en principe l'adieu au bluff et à la phraséologie creuse.

Une objection souvent mise en avant contre la proposition d'officialisation du créole concerne la représentation d'Haïti à l'O.N.U. et à l'O.E.A. Une fois de plus, l'approche du problème par la question "Pour qui?" éclaire ce cas particulier et mineur. Le but de l'utilisation d'une langue dans une assemblée supranationale ou internationale devrait être d'assurer des échanges de vue entre les représentants de différents gouvernements. Il suffit d'une entente entre les parties impliquées, basée sur la compréhension d'une langue commune de travail à utiliser durant les rencontres entre les parties. On n'officialise pas une langue en fonction de l'activité la plus marginale des responsables des affaires étrangères.

Certains adversaires des idées ici préconisées prêtent à leurs défenseurs la prétention naïve que l'emploi du créole serait une panacée capable de résoudre tous les problèmes d'Haïti. Par exemple, le redresseur de torts qui se cache sous un pseudonyme opportuniste dans la brochure Le Noirisme englobe dans une même condamnation sans

nuance et sans appel les doctrinaires d'un racisme noir aussi bien que ceux qui manifestent un intérêt scientifique ou pratique au créole, au vaudou, à la question de couleur.

Il faut redire sans équivoque qu'aucune vision réaliste ou simplement intelligente des problèmes haïtiens ne peut et ne doit confondre une condition sine qua non d'action efficace d'un peuple et en faveur d'un peuple, l'emploi de sa langue principale (unique pour la très grande majorité), avec l'action même de ce peuple prenant en charge ses droits et sa destinée.

CORPS, LANGAGE, POLITIQUE
UNE EXPERIENCE D'ALPHABETISATION EN GUADELOUPE *

DANY GISLER
CNRS **, France - Guadeloupe

*Article reproduit, avec autorisation de l'auteur, de Actes de la recherche en sciences sociales, nos 32-33, avril-juin 1980.

**Centre national de la recherche scientifique.

Apatoudi minnɛ̃ koulɔ̀v lɛ́kɔ̀l,
*sɛ̃ fé-i siɛ̀ asi ban ki tout.**

Il ne suffit pas d'amener la
couleuvre à l'école, le tout
est de la tenir assise.

*Pour le texte de Dany Gisler on a laissé sans modification l'orthographe utilisée par l'auteur pour le créole.

Apprendre à lire et à écrire dans une langue maternelle méprisée, faite de divisions, de tensions non résolues, de blessures non refermées, réprimée et refoulée depuis trois siècles, c'est quoi au juste? Que se passe-t-il quand, essayant de surmonter cette honte culturelle inscrite dans les corps, des groupes essaient d'inverser le rapport dépendant au symbole dominant de l'hégémonie culturelle française en Guadeloupe, c'est-à-dire la langue française? En apprenant à lire et à écrire en créole, qu'est-ce que ces ouvriers agricoles ont récupéré? Est-ce leur corps, leur langage, une identité? Autant de questions surgies au cours de cette expérience complexe de recherche-intervention en Guadeloupe.

A l'origine de ces séances d'alphabétisation en créole, ma préoccupation était double: approfondir la réflexion théorique engagée dans mes travaux antérieurs et vérifier plus largement mes hypothèses sur les conditions d'acquisition du français en Guadeloupe; répondre en même temps à la demande sociale de travailleurs guadeloupéens et haïtiens désireux d'apprendre le français. J'étais donc plutôt orientée au départ vers l'application et la vérification de méthodes d'apprentissage bilingue déjà établies, une méthode de linguistique comparée (soninké/français) qui avait été très efficace puisque des travailleurs africains avaient rapidement appris à s'exprimer en français, à maîtriser les données élémentaires de la lecture et de l'écriture, et surtout à se libérer de leurs complexes vis-à-vis de la culture française et de l'écrit[1], et une méthode phonologique, *Kòk prinsip pou ékrí kréyòl*.

---

(1) Se reporter à D. Gisler et E. Baudry, "Un village africain à Ivry. Différences socioculturelles et contradictions de classe", Les temps modernes, 320, mars 1973, p. 1602-1656.

J'avais déjà analysé le rôle capital joué par les conflits socioculturels dans l'échec de l'enseignement du français en Guadeloupe, les effets désastreux du rapport négatif et culpabilisant des parents et des enseignants au créole, et j'avais produit quelques instruments pour les combattre, mais je n'avais pas imaginé ni prévu l'utilisation par les adultes à alphabétiser de leurs propres instruments matériels et symboliques d'appréhension du monde et encore moins l'irruption du corps dans le processus d'apprentissage. C'est progressivement que j'ai compris à quel point le langage créole et le corps étaient présents au même titre et qu'il fallait donc creuser cette théorie spontanée: "le corps, c'est le langage", émise par une camarade au cours d'ure discussion où elle essayait de nous expliquer ce que les mots lui faisaient, comment chaque mot, chaque phrase, avait une façon particulière de descendre dans son corps et de s'y fixer.

Pour certains camarades, et notamment les plus âgés qui n'avaient jamais connu l'école de leur vie, même le dimanche, et se croyaient "bouchés de naissance", pas nés pour apprendre à lire et à écrire, l'entrée dans cet univers de signes qu'ils pouvaient enfin déchiffrer était un miracle. Leur succès ne pouvait être dû uniquement à la valeur de la méthode utilisée. J'avais des talents de "gadèdzafè", de "kinbouazè" de la main droite, c'est-à-dire de quelqu'un qui utilise ses dons et son savoir initiatique pour faire le bien, soigner, guérir.

Ce ne sont pas les seules surprises que m'a réservées ce travail de recherche. La parole critique des participants sur le déroulement de l'apprentissage, sur eux-mêmes,

sur nous, moniteurs, m'a obligée à modifier mes interrogations et à focaliser mon observation sur ce quelque chose d'autre qui se passait et relevait en particulier de l'ordre du symbolique.

"Mouin, plis an ka vansé piplis an ka santi sak pasé andidan kò an mouin. Tini lèt, tini mo ki ka voyé gratèl an tèt, dòt ki ka desann dirèk an vant an mouin. Dépafoua sé yon sèl ouélélé. An pa sav min ou té jin di kò, lang, sé on sèl é minm bitin.

- *Ouè, lang épi kò sé minm bèt minm pouèl.*
- *Sé minm fouk minm foulman.*
- *Aoua! Yo pa égal égo. Sé komsidiré minm boudi-n minm boudinié".*

"Moi, plus je fais des progrès, plus je sens ce qui se passe dans mon corps. Il y a des lettres, des mots qui me donnent des démangeaisons dans la tête, d'autres que je sens descendre directement dans mon ventre. Parfois, c'est un seul vacarme. Je ne sais pas, mais on dirait que la langue et le corps, c'est une seule et même bête chose.

- Oui, langage, corps, c'est même bête, même poil.
- C'est même matrice, même fondement.
- Mais non! On ne peut pas dire: le corps, c'est le langage. C'est comme si on disait: même boudin parce que passé dans la même machine à faire le boudin".

(Marchande de boudins)

"Fafouyé an lang la ka ba kò an nou band, i ka mété nou an mouvman. Fò lang déléyé pou kò maché. Lang pa kò mé sé li ki an mitan, i ka komandé, i ka branché nou. Ki jan kò, lang tachés? Lè ou pa ka konprann on parol, kò la jinné. Ou ka santi ou cho cho. Kan tèt la "frafoche" ou kapab palé a tout moman. Sé dapré lang nou ka machés, lang

ka fè chimin la, lang la douvan. Lè lang ka travay andidan kò a ou, fè ou palé nou, di on bitin, fè on aksion. Si lang an nou rèté fèmé, nou ké vlopé, nou pé ké pé déploutonné bitin li mèt an nèv, rèv, èspoua pou touvé sans la."

"Farfouiller dans le langage fait bander le corps, nous fait agir. Il faut que la langue se dilue pour que le corps marche. La langue n'est pas le corps, elle est au milieu de nous, elle nous commande et nous relie. Comment le corps et la langue sont-ils liés? Lorsque tu ne comprends pas une parole, ton corps est gêné. Tu te sens chaud, chaud. Quand ta tête est fraîche, tu veux parler tout le temps. C'est d'après le langage que nous marchons, la langue fait le chemin, elle est devant. Lorsque la langue nous travaille du dedans, il faut parler pour dire quelque chose, faire une action. Si nous ne faisons pas sortir notre parole, nous ne pouvons dérouler tout ce qu'elle met en oeuvre et trouver le sens de la vie."
(Ouvrière agricole)

Quelque chose d'essentiel paraissait être en cause dans cette expérience d'apprentissage. Il ne s'agissait pas d'alphabétisation au sens traditionnel et actuel du terme, même si celle-ci se faisait en créole pour la première fois en Guadeloupe, mais d'un voyage autour, à travers, en deçà, au-delà du corps et du langage. Une mise en route pour tenter d'atteindre "l'autre bord", cette autre face du royaume où est cachée, enfouie, l'Histoire anonyme faite par des milliers de Guadeloupéens, celle qu'on a tuée, qu'on a tenté de raturer, mais qui reste vivante et présente dans la mémoire de la plupart de ces ouvriers agricoles qui vivent encore, sur les "habitations"(2), les mêmes rapports maître/esclave:

---

(2) Habitations: plantations sucrières issues de l'esclavage où sont concentrées, autour des champs de canne, l'usine sucrière, la maison du maître, les cases des esclaves.

le maître de l'usine et des plantations peut refuser du travail à ceux ou celles qui participent soit aux luttes syndicales, soit aux actions de la communauté chrétienne du secteur. Dans ce secteur en effet, un important travail culturel est entrepris: messes en créole, traduction des textes de l'Evangile, prises de parole dans l'Eglise (tout un travail de réancrage culturel). Un quart des personnes du groupe d'alphabétisation venait de cette communauté.

Cependant, il a fallu trouver une méthode qui aide à lever les interdits qui pèsent sur le créole, redonne confiance à ces travailleurs exclus et bâillonnés. En effet, si depuis quelques années il y a un mouvement de revendication nationale et de revalorisation du créole, si cette langue est utilisée dans les réunions, les meetings, les mouvements, les syndicats favorables à l'indépendance, l'écriture créole commence à peine à se développer et le français écrit domine sur le marché économique, politique, culturel (même les journaux indépendantistes sont écrits presque entièrement en français). Pour le Parti communiste guadeloupéen par exemple, refuser le français et utiliser le créole, c'est se mettre en dehors de l'humanité. "Ils (les partisans de l'indépendance) sont maintenant aux abois et accomplissent des actes irréfléchis, désespérés. Ils disent de ne pas voter, que nous ne sommes pas Français. Ils s'adressent en créole au peuple sous prétexte que la langue de Voltaire et de Lamartine, la plus harmonieuse qui soit, n'est pas celle des Guadeloupéens, alors que c'est une langue universelle, chérie et adoptée par l'Humanité tout entière." (Tract diffusé par la Section communiste de la commune de Port-Louis lors des élections législatives de mars 1978). Les "départementalistes", eux, offrent la langue française comme symbole de leur allégeance: "Guadeloupéens, vous

n'avez qu'une chance, continuez à faire un seul corps avec la France." (Lettre ouverte aux Guadeloupéens qui veulent rester français, Journal France-Antilles, 10/3/78).

La langue créole est de plus en plus un enjeu politique et symbolique primordial au centre des rapports sociaux en Guadeloupe, et on semble tenir pour certain que son accession au statut de langue officielle constituerait un risque de subversion de l'ordre égal à celui que ferait courir une invasion de barbares. Ces "Barbares", qu'on nomme communément "les masses", hantent presque toutes les prises de position actuelles sur le créole et son devenir. Les discours sont souvent marqués par la peur qu'ils inspirent depuis qu'ils ne veulent plus déléguer leur pouvoir à des représentants. Peur de voir parler les masses en leur propre nom, forger dans la lutte leur propre langage culturel au sens ou Ernst Bloch parle de la culture comme "promesse d'édification d'une demeure propre".

"Sans la France vous ne pouvez rien, sa langue est 'la source unique de toute communication, de toute connaissance'. Le créole ne vous a servi à rien et ne vous servira pas non plus dans l'avenir. Il vous isolera". Cette vision idéologique de la langue et de ses "aptitudes" a été inculquée dès le plus jeune âge, elle pénètre par tous les pores de l'individu (je pense aux coups que reçoivent les enfants quand ils parlent créole), elle gangrène les relations sociales. Sa force lui vient certes des intérêts économiques et symboliques que procurent la maîtrise du français, l'obtention des diplômes, mais est redoublée du fait que la force de l'arbitraire culturel et de l'ordre politique qui le soutient a pour principe fondamental de "s'imposer sur le mode de l'évidence aveuglante et inaperçue". Dans cette situation limite

de violence culturelle où l'accès à la lecture et à l'écriture du français, langue du maître, a été institué comme symbole d'accès à l'humain et la pratique du créole comme une souillure, un péché originel dont il faut se confesser, se laver à tout prix(3), tout désir d'accès au savoir se trouve réprimé, perverti.

Le problème des usages du créole était donc central dans notre expérience. Pour un adulte analphabète, apprendre à lire et à écrire, c'est en quelque sorte, même s'il ne le sait pas, prendre le risque d'exister, faire un pari qui engage l'être tout entier, c'est-à-dire son corps. Il fallait donc créer une situation d'apprentissage qui aide les camarades à se libérer non seulement de la domination de l'école comme seule base de culture, mais du rapport au français et au créole, cette langue ayant toujours été présentée comme obstacle au progrès et à la connaissance, comme facteur d'isolement. Il devint rapidement clair pour tous que ce n'est pas la langue qui isole les masses les plus défavorisées en Guadeloupe et les confine dans le silence, c'est-à-dire le non-pouvoir, mais l'ignorance, l'ignorance entre autres de leur propre histoire. Un travail de reconversion symbolique s'imposait, comme fondement même de la pratique d'enseignement. Cependant, il nous faut signaler que malgré de nombreuses séances préalables, menées en commun, où tous intervenaient pour confirmer tel ou tel point de la violence coloniale en donnant des exemples tirés de leur vie, de l'échec scolaire de leurs enfants, certains avaient de fortes réticences à commencer par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en créole: ils étaient venus pour apprendre le français. Il a fallu analyser tous ensemble cette demande, expliquer nos réticences à la satisfaire.

---

(3) Pour plus de détails sur les rapports de force et de sens entre le créole et le français aux Antilles, voir D. Gisler, La langue créole force jugulée, Paris, L'Harmattan, 1976.

Ils avaient besoin de savoir le français mais nous n'étions pas décidés à le leur "donner". L'acquisition du français devait se faire de manière critique, dans une perspective de vérification expérimentale de l'hypothèse selon laquelle l'acquisition d'une deuxième langue ne dépend pas des difficultés intrinsèques à cette langue, mais du rapport des gens à cette langue et du statut social de la langue maternelle. Réticents, mais prêts à engager le pari avec ces intellectuels qui leur faisaient confiance et qui avaient su gagner la leur, les camarades acceptèrent les règles du jeu, un peu "pour voir". C'est dans cet esprit que les "séances" débutèrent (deux fois une heure et demie par semaine).

"Sa nous aprann la bon. Nous ka palé kréyòl é nou pa té konnèt ékri. Kouniéla nap fè éfò pou nou konnèt lang kréyòl paské sé li ki pa nou pou nou lité."

"Ce que nous avons appris est bon. Nous parlons le créole mais nous ne savions pas l'écrire. Maintenant nous devons nous efforcer de l'étudier parce que c'est cette part de nous-mêmes qui nous pousse à lutter."
(Ouvrier agricole)

"Nèg rinmin palé franzé, é nèg pa franzé. I ja lè sispann pran kim savon pou kristal. Fò nou branché nou asi sa ki tan nou."

"Les Nègres aiment parler français, et les Nègres ne sont pas français. Il est temps d'arrêter de prendre des bulles de savon pour du cristal. Il faut nous brancher sur ce qui est à nous."
(Ouvrier agricole)

"Kréyòl sé grinn vant an nou, sé sépon natirèl an nou. Kon provèb la di: sé baton ou ni an min a ou ki pou rédé ou monté mòn An dakò minm pou nou sèvi èvè i adan voyaj la sa."

"Le créole pousse en nous, c'est notre arme de combat naturelle. Comme dit le proverbe: c'est le bâton que tu as dans la main qui t'aide à gravir les mornes. C'est pourquoi je suis d'accord pour l'emploi du créole dans ce voyage que nous entreprenons."
(Ouvrier agricole)

DE L'ORAL A L'ECRIT

Le prix attaché au fait de savoir lire et écrire n'est pas le même dans toutes les sociétés, et dans les sociétés de civilisation orale où la langue officielle est la langue du colonisateur, l'écriture a été fétichisée aux dépens de l'oral. La langue créole n'a pas échappé à ce processus de dénigrement: son caractère oral est tenu pour infirmité native, et parler créole c'est encore pour beaucoup ne pas parler du tout.

Ces préjugés tenaces et bien d'autres diffusés depuis longtemps ont pu tomber assez vite dans notre groupe devant les progrès accomplis. La méthode phonologique d'écriture du créole, jointe à des informations linguistiques précises sur des notions telles que voyelle, consonne syllabe, fonctionnement de la langue, leur compréhension et leur assimilation, ont rendu possible un passage rapide de l'oral (lecture) à l'écrit (écriture).

"Ki saf sé sa nou ka aprann li ékri an kréyòl? Nou ka aprann li, ékri toutbonvré."

"Qu'est-ce que c'est que cette histoire, apprendre à lire et à écrire en créole? Nous apprenons à lire et à écrire tout court."
(Ouvrier agricole)

Nous n'insisterons pas sur toutes les techniques utilisées, mais seulement sur celle qui consiste, au fur et à mesure de l'acquisition des sons, des phonèmes, à marier, dans un tableau croisé, consonnes et voyelles, syllabes entre elles, pour produire des mots, combiner ceux-ci pour organiser des phrases. Ces mots "avalés", "incorporés", "digérés", étaient proposés et étudiés ensemble en fonction de toutes les gammes sémantiques, de tout l'imaginaire social et culturel qu'ils déclenchaient. Ces "mariages", ou plutôt ces "mises en ménage"(4) n'avaient rigoureusement rien de scolaire. Ils donnaient lieu le plus souvent à une production d'ordre poétique qui nous étonnait. Ces ouvriers agricoles faisaient spontanément appel aux mécanismes mêmes de construction de ces productions orales que sont les devinettes, les jeux de mots, les proverbes. Ils puisaient dans leur mémoire des choses et des mots, dans leur connaissance du monde social et naturel enrichie par leurs récentes découvertes, tout ce dont ils avaient besoin pour créer. La mise en oeuvre de ce dispositif symbolique a sans doute été possible parce que là, la tradition orale n'était pas frappée d'interdit, mais valorisée.

---

(4) Si le "mariage" reste le type d'union désiré, beaucoup, pour fonder un foyer, se "mettent en ménage", ce que m'a fait remarquer un camarade pour signaler avec humour que j'étais dans le code français en parlant de "mariage".

A l'opposé des situations d'apprentissage scolaire où l'enfant guadeloupéen est contraint de dire métaphoriquement un monde absent, où on lui demande d'être cadavre et non corps (nous reviendrons plus loin sur cette opposition), où sa langue maternelle et son corps sont niés, la nouvelle situation pédagogique déclenchait un processus de "dézombification" où les participants étaient présents, actifs, toutes leurs forces mobilisées, leurs sens en bouillonnement (on sèl ouèlélé), l'esprit non ligoté mais véyatif (vigilant) et en travail. Ils arrivaient à lire, à faire des exercices d'écriture, de calcul, parce que, sans doute, ils arrivaient à être, à se sentir à l'aise dans leur corps qui participait lui aussi à tous ces apprentissages. C'était comme si cette tradition orale (niée et refoulée) sortait de sa cachette où la maintenait le pouvoir, pour devenir opérationnelle. C'est sûrement ce passage du nocturne au diurne, cet "éclatement des croûtes", cette restitution de la normalité (chaque être peut apprendre à lire et à écrire) qui procuraient à tous du plaisir: plaisir d'être là, de partager des savoirs, plaisir intense que procure un savoir compris, conquis; plaisir de jouer ensemble avec les mots, les phrases, de suivre leur naissance au fur et à mesure sur le visage, les yeux, la bouche, les mains de celui ou de celle qui les fabriquait, les exhumait de son corps; plaisir enfin de les voir écrits au tableau ou sur les pages du cahier. Ils écrivaient eux-mêmes cette langue qu'ils croyaient posséder mais que l'écriture leur permettait de se réapproprier et d'une façon telle qu'on ne pourrait plus jamais la leur ravir. Ils étaient libérés de leurs complexes vis-à-vis du créole, mais aussi de leur corps qu'ils identifiaient à ce langage. "Je vais signer mon nom en créole, disait l'un d'eux, comme ça: Fiso, et non Fisseau, car écrit ainsi, c'est moi-même, c'est mon corps."

Dans ce climat de retrouvailles, nous avons pu assister à la progressive disparition des complexes et à la restauration d'une identité guadeloupéenne. Ces transformations se traduisirent tout d'abord par l'évolution des postures gestuelles. Au début, on pouvait noter une certaine gêne à "poser son corps" sur le banc, à trouver sa "position". Un peu honteux d'être là, assis sur une fesse, le dos voûté, la tête baissée, les participants semblaient là pour une courte visite, comme prêts à repartir. Ils paraissaient se cacher non seulement du regard des autres, mais d'eux-mêmes. Tel, connu pour la puissance de sa voix, n'arrivait pas à *raté* les sons, ne faisant sortir de son corps qu'un chuchotement; il semblait impossible de rencontrer les yeux de tel autre... Très vite cependant, les corps se décontractèrent, les gestes devinrent moins retenus, chacun liant la décontraction corporelle à la facilité de l'apprentissage. Childéric par exemple, tellement content d'être dans la position de celui qui écrit, déployait une énergie farouche. Sa voisine lui dit: "Childéric, tu n'as pas une machette entre les mains, mais un crayon. D'accord, c'est ta main aussi qui mène, mais tu déploies trop d'énergie, compère! Il faut essayer de faire rentrer l'esprit de la lettre dans ton corps. Tiens bien ses cornes afin de la faire sortir à la mesure de la feuille de papier qui est devant toi." "Depuis que j'ai appris à lire et à écrire le créole, disait une autre, très timide au départ, je ne sais pas, je suis plus à l'aise dans mon corps. En réunion de quartier, je ne parlais pas beaucoup. Maintenant, je suis moins gênée dans mon corps, la parole, ça sort plus facilement, je ne sais pas pourquoi."

"Ki moun nou yé? An vlé sav ki moun mouin yé. Avan sé séyans la sa, an té ka koué an té fransé. An koumansé konprann poukisa sé pa fransé mouin yé, an sé gouadloupéyin."

"Qui sommes-nous? Je veux savoir qui je suis. Avant ces séances, je croyais ferme que j'étais française. J'ai commencé à comprendre pourquoi je ne suis pas française mais guadeloupéenne."
(Ouvrière agricole)

"Mouin minm, sé kòmsidiré an té malad. Epi an rivé jouinn gérison."

"Moi, c'est comme si j'étais malade et que j'ai fini par trouver la guérison."
(Ouvrier agricole)

DU CADAVRE AU CORPS

Chaque groupe social a une vision, une image particulière, une façon historiquement déterminée d'appréhender son corps propre et celui d'autrui, une manière de le vivre et de le défendre: l'histoire des corps en Guadeloupe est inséparable de celle de la création des sociétés antillaises nées de l'esclavage qui est une des formes les plus brutales de l'appropriation physique directe du corps d'autrui parce qu'il conjugue toutes les formes d'exploitation et de répression corporelle. En effet, les Nègres africains déportés dans le Nouveau Monde pour cultiver la canne à sucre ont été soumis, sans choix possible, à des contraintes massives imposées en

bloc: physiques, idéologiques, culturelles. Défini au départ comme "force mécanique", "objet" pour le maître (le "civilisé"), l'esclave était la propriété du maître au même titre que ses biens, ses meubles, ses terres. Dans la chair de l'esclave était marquée la puissance illimitée du maître. K. Marx, à propos de l'esclavage dans le Nouveau Monde, parlait d'"esclavage sans phrase". Si le système esclavagiste s'est instauré d'abord comme pratique, très vite, à la violence physique brute, s'est ajoutée la violence culturelle: dressage du corps de l'esclave comme corps d'esclave, lutte contre toutes les manifestations culturelles propres aux esclaves, en particulier la danse, moyen non seulement d'expression mais de réappropriation du corps, d'affranchissement(5). Et le Nègre marron qui s'enfuyait de l'habitation ne cherchait pas seulement à échapper au travail forcé, mais aussi à manifester son oppositon culturelle.

Il était d'autres façons de "retirer son corps" (s'enfuir en créole). Le suicide: "les suicides se multipliaient d'autant plus que la croyance générale était qu'une fois morts et enterrés, ils retournaient dans leur pays"(6). La passivité: "l'esclave est paresseux parce que

---

(5) "On a fait des ordonnances dans les îles pour empêcher les calendas, non seulement à cause des postures indécentes et tout à fait lascives dont cette danse est composée, mais encore pour ne pas donner lieu aux trop nombreuses assemblées de Nègres qui, se trouvant ainsi ramassés dans la joie, et le plus souvent avec l'eau de vie dans la tête, peuvent faire des révoltes, des soulèvements, ou des parties pour aller voler. Cependant, malgré ces ordonnances, et toutes les précautions que les maîtres peuvent prendre, il est presque impossible de les en empêcher parce que c'est de tous leurs divertissements celui qui leur plaît davantage et auquel ils sont le plus sensibles." R.P. Labat, Nouveau voyage aux Isles d'Amérique (1665-1705), Fort de France, Ed. Horizons Caraïbes, 1976.

(6) R.P. Labat, op.cit.

la paresse est son unique jouissance et le seul moyen de reprendre en détail à son maître une partie de sa personne que le maître a volée en gros"(7). L'imaginaire: on peut faire l'hypothèse que l'esclave en révolte se créait un autre espace imaginaire et symbolique où il tentait de "vivre son corps"(8). Il permettait au maître d'exploiter seulement sa force physique. Encore aujourd'hui, on peut entendre: "Sè kadav tou sèl an ka lèsé pou S.". C'est-à-dire S., le propriétaire de l'habitation et des usines ne me possède pas tout entier; il croit m'avoir, mais ce n'est que mon "kadav" que je lui laisse.

Le lexème kò en créole, correspondant de corps en français, véhicule une philosophie tout à fait différente de celle qui est liée à ce concept en Occident. L'homme n'est pas composé d'une âme et d'un corps; son corps perçu, nommé tantôt kò, tantôt kadav, est habité et traversé par les forces spirituelles qui font d'un homme un corps réel et vivant et non pas un cadavre (un squelette). Quand ces forces vous lâchent, vous commencez à péricliter car ce sont elles qui "tiennent" le corps en vie. L'espression kinbé kò (tenir son corps) signifie se contrôler, contrôler sa vie psychologique pour que vivent en équilibre les bons et les mauvais esprits qui la dirigent, veiller à ce que votre "gros bon ange", principe essentiel

---

(7) Cité par Michelle Duchet, Anthropologie et histoire au siècle des lumières, Paris, Maspéro, 1971.

(8) "Vivre son corps, c'est détruire chaque fois et à travers lui la clôture de sa symbolisation". A Khatibi, La blessure du nom propre, Paris, Denoël, 1974.

de la vie psychologique, ne vous soit pas enlevé. A "kinbé kò" s'oppose "lagé kò" (lacher son corps), s'avouer vaincu. De quelqu'un qui n'arrive pas à faire face à une situation difficile, qui se laisse aller, on dit: "kò la lagé i" (son corps l'a laissé tomber) ou: "i lagé kò li" (il ne maîtrise plus son corps). S'informer de la santé de quelqu'un, c'est lui demander "comment va son corps", si "le corps le mène" ou si "il mène son corps". L'utilisation du mot kadav sert parfois à dire à l'autre ce qu'on pense de lui, à introduire des nuances dans la relation en cours. Lors d'une visite chez quelqu'un, on peut s'entendre dire: "pozé kò a ou" (pose ton corps) ou bien "pozé kadav a ou" (pose ton cadavre), c'est-à-dire "assieds-toi". La deuxième expression peut signifier soit qu'on n'a pas le temps de s'entretenir avec vous et qu'on ne s'intéresse pas à vous en tant que personne (kò), soit que vous êtes dans un état psychologique tel qu'il vous faut reprendre vos sens et récupérer votre corps avant de discuter. Quand quelqu'un meurt, il est de tradition, après l'enterrement au cimetière, de retourner dans la famille "déposer le mort", remettre le mort au "maître du mort", aux membres de sa famille. Lorsqu'on dit kò, on évoque en même temps l'ensemble des rapports qui lient l'individu à sa famille, c'est-à-dire aux vivants comme aux morts, en une chaîne symbolique qui intègre les rapports à la maladie, à la vie, à la mort, aux ancêtres, aux esprits, à la nature. Rapports noués au sein de la violence esclavagiste, porteurs de cette histoire inscrite dans les corps et dans le langage créole où gît la mémoire d'un monde imposé et subi mais combattu et subverti par l'imaginaire et le symbolique.

C'est sans doute la mise en oeuvre inconsciente du dispositif symbolique traditionnel dans l'acte d'apprentissage

qui a donné lieu à des moments exceptionnels de communication où tout savoir était échangé dans un réseau de complicités affectives et sociales et qui évoquent par de nombreux aspects les échanges vécus au cours des veillées de mort.

En Guadeloupe, la veillée des morts est une fête pendant laquelle on boit, on rit, on bat du tambour. C'est l'un des moments privilégiés où la communauté se rassemble pour écouter des contes, échanger des devinettes, des jeux de mots, tenir des propos "obscènes", etc. Tout ceci dans une ambiance de défi, de provocation, où la mort donne plutôt lieu à une célébration de la vie et où l'on tente de conjurer la menace que représente la mort d'un membre de la communauté. Ce rapport particulier à la mort n'est autre qu'une manière de renouer avec la tradition. Un soir, il y une panne d'électricité. La séance d'alphabétisation prit cette forme spontanément: contes chantés, jeux de mots improvisés sur le caractère de chacun, critiques sur le contenu des cours, poèmes, chansons sur ce qu'ils avaient appris, découvert dans ce voyage autour du corps et de la langue maternelle.

La plongée dans la langue n'aboutit donc pas à une simple revalorisation de la langue pour elle-même. Ce qui est ouvert avec la réappropriation critique du créole, dans la déconstruction des mythes de l'ordre français, c'est tout un ensemble de ressources culturelles exhumées du système ancien, avec leurs potentialités subversives, c'est l'apparition d'un lieu de reconquête (initiatique?) d'une identité, un passage du cadavre au corps. En effet chacun était ramené constamment à lui-même, acculé à se poser la question de

l'identité: premièrement, qui dit-on que je suis? "Or," (misié la, yo, blan la), colonisateur, capitaliste français qui m'exploite et me domine, dit que je suis français; deuxièmement qui suis-je? (ki moun mouin yé?) ou plutôt comment arriver à savoir quelle personne je suis, dans quelle voie m'engager pour tenter de le découvrir?

"Mouin té toujou konprann
lang franse sé té on rèn
Sé gran mèsi misié Alfa
Ki nétouayé zié-m
Pou mouin ka oué
Richès lang kréyòl
Lang manman-m.
Dépi lè sa-a
Sé payèt map bay.
Mouin pa fout vlé
Palé frasé ankò
Paské-m pa kapab
Viré lang mouin lanvé
Jan mouin vlé ladan
Mè, ladan lang manman-m nan
Mouin di sa-m vlé
Sé zié fémin map roulé.
Non, mouin di
E ankò non
Mouin pa fout vlé palé franse
Paské sé lí mèm
Ki fè kapitalis notobré yo
Ap plédé krabinin nou
Anba pié yo.
Kounté-a zié mouin klé
Gran mèsi misié Alfa
Mèsi misié Alfa."

"J'avais toujours cru
Que la langue française était une reine
Grand merci Monsieur Alpha
Qui a nettoyé mes yeux
Pour me faire voir
Les richesses de la langue créole
Ma langue maternelle
Depuis,
Je lance des flammes
Je ne veux foutre plus
Parler français encore
Je ne suis pas capable
De faire tourner ma langue
LÀ-dedans comme je le voudrais
Mais dans ma langue maternelle
Je dis ce que je veux
Et j'avance les yeux fermés.
Non, je dis non
Et encore non
Je ne veux foutre plus parler
Parce que c'est lui
Qui permet à ces gros richards de capitalistes
De continuer à nous écraser
A nous maintenir sous leur botte.
Maintenant mes yeux sont clairs
Grand merci Monsieur Alpha
Merci Monsieur Alpha."

(Un tailleur haïtien)

Les participants à ce voyage, et notamment les femmes de la communauté chrétienne, faisaient sentir que ces deux questions étaient liées dialectiquement et que l'on ne pouvait atteindre "l'autre bord" sans faire éclater, sans détruire les images identificatoires (imposées du moi), sans inventer un nouveau langage ,our crier sa différence.

"Pour moi, chercher à connaître qui je suis, c'est chercher sous quelle aile nous avons enfoui nos têtes jusqu'ici, sur quelle branche nous sommes assis et d'où nous venons. Il nous faudra trouver la réponse nous-mêmes, dans une parole neuve. Ca, c'est très important parce que pendant l'esclavage, et il n'y a pas encore longtemps, mon père m'a dit que quand quelqu'un arrivait sur une habitation, le géreur (contremaître) lui demandait: Qui es-tu? Il répondait: Quelqu'un à Monsieur X (le maître de l'habitation sur laquelle il travaillait). Maintenant on dit: C'est quelqu'un à Dagonia (maire de la commune), à Toribio (ancien maire). Si tu es des gens du Père Céleste, du syndicat UTA, on ne te donne pas de travail. Chacun a ses gens. Qui suis-je? Qui sommes nous? Je ne sais pas encore. Comment arriverons-nous à le savoir? Cela dépendra de la façon dont nous nous unirons, dont nous nous défendrons, des actions que nous mènerons, des questions que nous poserons".

APRANN
LI
KREYOL

IV DEJAN
BANK STREET COLLEGE, NEW-YORK

Sa ki nan liv la

	Page
2 mo silvouplè	125
Premye prensip	126
Dis konsòn ak dis vwayèl	126
5 lòt konsòn	130
On lòt ki a pa	132
2 demi-vwayèl	132
Dezyèm prensip	135
15 konsòn ki pa bay traka	135
2 demi-vwayèl ki pa bay traka	135
2 lòt, men on sèl son	135
10 vwayèl	136
On lòt yo pa jwenn nan liv franse ak nan liv angle: ò	137
Lòt w	137
On demi-vwayèl ki dousman	138
Twazyèm prensip	140
Pwoblèm n	140
Konsòn ki mache youn dèyè lòt	142
Katriyèm prensip	144
Kòk ti konsèy sou lòt siy ekriti	145

2 mo silvouplè

Pa di ou pa kapab li kreyòl.
Se pa vre. Se manti.
Di ou pa konn li kreyòl.
Se pa manti. Se vre.
Pa di ou pa kapab aprann li kreyòl.
Se betiz.
Di ou poko aprann li kreyòl.
Pa di jako rèk pa kab aprann.
Ou pa jako tòlòkòtòk.
Ou se moun.
Depi ou deja konn pale kreyòl,
depi ou deja konn li on lòt lang, menm malman,
ou kapab aprann li kreyòl fasil.

Ti liv sa a la pou li ede-w konprann sou ki prensip òtograf ofisyèl kreyòl la chita, e pou li montre-w sèvi ak òtograf la.

Mòd òtograf sa a sèvi ak lòt pou li reprezante SON ki gen enpòtans nan lang kreyòl la. Men poto mitan òtograf la:

Lòt yo la pou yo pèmèt nou rekonèt son ki genyen nan tout pawòl on Ayisyen kapab di, lè l-ap pale kreyòl. Nou kapab detaye koze sa a nan 4 prensip.

Iv Dejan
25 avril 1980

PREMYE PRENSIP

Chak lèt ret nan wòl yo,
tankou chak koukouy klere pou gronn je yo.

Nan son on lang, gen vwayèl, gen konsòn.

Nan ekriti on lang, gen lèt ki reprezante vwayèl yo, gen lèt ki reprezante konsòn yo.

Vwayèl konn chante. Yo gen bèl vwa. Konsòn fè bwi. Yo pa kab chante. Yo toujou mache ak on vwayèl.

Nan lang kreyòl la, gen 10 manman vwayèl. Men yo:

i ou

e o

en on

è ò

a an

Nou tande 10 vwayèl sa yo nan fen mo tankou:

pa, pan, pe, pè, pen, pi, po, pò, pon, pou.

Nou wè ak ki lèt nou sèvi pou nou ekri vwayèl yo:

a, an, e, è, en, i, o, ò, on, ou.

Dis konsòn ak dis vwayèl

Annou konmanse ak dis lèt ki reprezante dis konsòn:

b, d, f, j, k, l, p, r, v, z.

Lè nou kole dis konsòn sa yo ak dis vwayèl yo, nou kapab di anpil mo e nou kapab ekri yo tou. Alòkile, lè n-ap li egzanp nou chwazi yo, gade jan chak lèt suiv premye prensip la. Gade jan chak lèt ret nan wòl yo. Wòl yo se reprezante on gronn son kreyòl. Men, chonje sa byen:

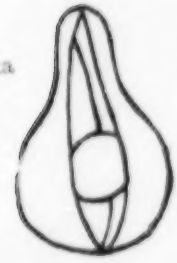
OU se 2 lèt, men se on sèl siy ki reprezante on sèl vwayèl.
EN se 2 lèt, men se on sèl siy ki reprezante on sèl vwayèl.
ON se 2 lèt, men se on sèl siy ki reprezante on sèl vwayèl.
AN se 2 lèt, men se on sèl siy ki reprezante on sèl vwayèl.

Chak kou nou tande son /a/ nan on mo, n-ap jwenn lèt a ladan.

ba	baka
dakb	jouda
fa	aloufa
ka	kaba
la	laba
pa	papa
ra	rara
va	vale

balon

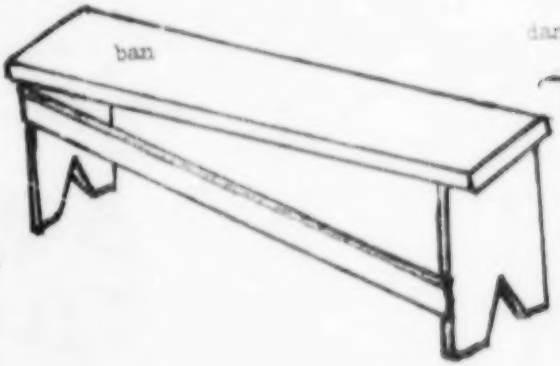
zaboka



Chak kou nou tande son /an/ nan on mo, n-ap jwenn lèt an ladan.

ban	banda
dan	danje
Panfan	elefan
jan	janbe
kan	kanpe
lanbi	elan
pan	anpenpan
ran	ran'e
van	anvan

ban



dan

Chak kou nou tande son /e/ nan on mo, n-ap jwenn lèt e ladan.

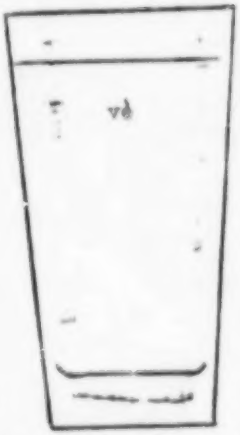
bebe	janbe
de	debake
fete	fele
je	raje
ke	beke
leve	ale
pe	ape
rele	reve
ve	lave
ze	peze

bebe

de

Chak kou nou tande son /b/ nan on mo, n-ap jwenn lèt b ladan.

bè	bèbè
odè	kadè
fè	zafè
lajè	lejè
kè	bèkèkè
lè	alèlè
pè	lepè
erè	laperè
vè	vèvè
zè	razè



vè tè

Chak kou nou tande son /en/ nan on mo, n-ap jwenn lèt en ladan.

benyen	enben
bouden	sendenden
fen	defen
ajen	jenjanm
kenbe	koken
lendi	malen
pen	penyen
ren	maren
ven (20)	diven
zen	kouzen

zen

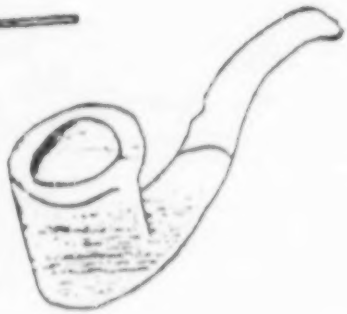
rezen

Chak kou nou tande son /i/ nan on mo, n-ap jwenn lèt i ladan.

bibon	abi
di	madi
fi	fizi
ji	jijiri
ki	kaki
li	balize
pi	piki
ri	rive
vire	lavi
zile	dezi

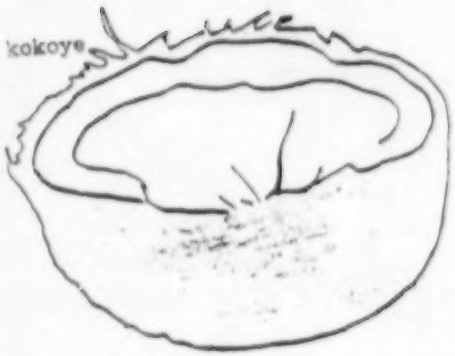
fizi

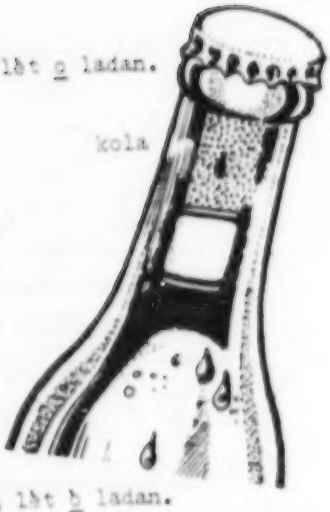
pip



Chak kou nou tande son /o/ nan on mo, n-ap jwenn lèt o ladan.

bo	abobo
do	dodo
fo	foli
jodi	joli
kokobe	kobo
lo	lobo
po	poko
vo	vole
zo	kanzo

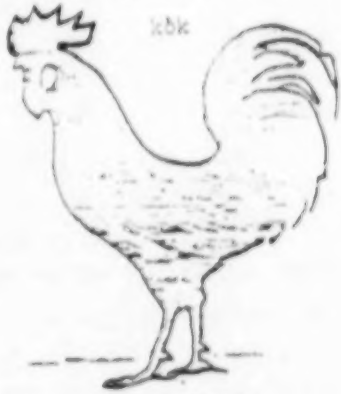

kokoye


kola

Chak kou nou tande son /ɔ/ nan on mo, n-ap jwenn lèt ɔ ladan.

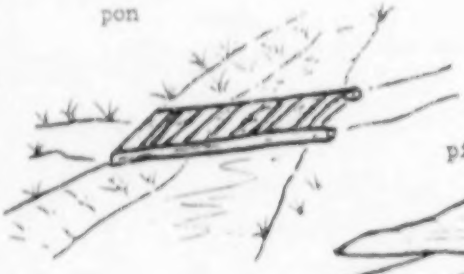
bɔ	rebɔ
dɔl	dɔb
fɔ	alfɔ
majɔ	larijɔl
kɔ	bɔkɔ
lɔ	lɔja
pɔ	rapɔ
vɔlɔ	vɔl
bɔzɔ	lezɔt

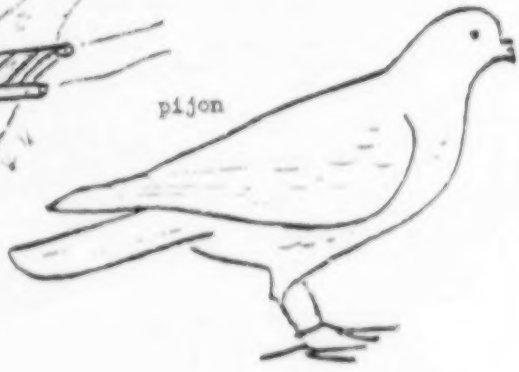
kɔl


kɔk

Chak kou nou tande son /on/ nan on mo, n-ap jwenn lèt on ladan.

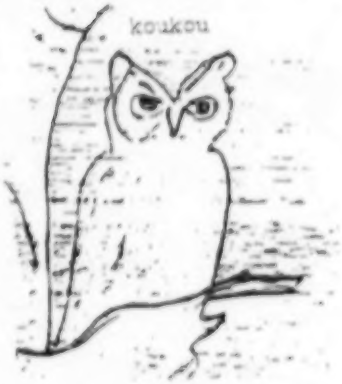
bon	bonbon
don	padon
fon	kafondi
jon	pijon
kon	konben
lonje	Lonlon
pon	kapon
vonvon	Ivon
zonbi	dizon


pon

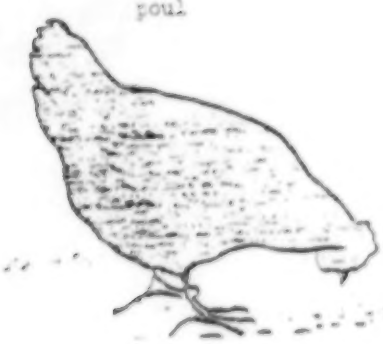

pijon

Chak kou nou tande son /ou/ nan on mo, n-ap jwenn lèt ou ladan.

bouke	boule
dou	doulè
fou	fouye
jou	jouda
kou	koukou
lou	Loulou
pou	pouki
vouzan	randevou
panzou	vezou



koukou



poul

Pouki rezon nou pa mete sèten mo ki vin nan tèt nou etan n-ap li egzanp sa yo? Pa bliye nou prale ti pa, ti pa. Se ak diz konsòn sèlman nou sèvi. Nan tout mo nou wè yo, lèt ki reprezante konsòn sa yo rete nan wòl yo tou. Chonje sa sa vle di: wòl yo se reprezante on sèl grenn konsòn kreyòl.

5 lèt konsòn

Nou pral sèvi ak 5 lèt konsòn kounye a. Sa pral fè 15 konsòn ak 10 vwayèl. Nou pral sèvi ak lèt:

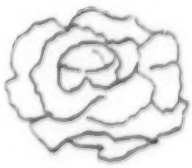
ch, g, m, s, t.

Gade byen pou nou wè jan yo toujou rete nan wòl yo, nan otograf kreyòl la. Menm jan an, en, on, ou, se 2 lèt, men, yo reprezante on grenn vwayèl, se kon sa ch tou se 2 lèt, men yo reprezante on sèl konsòn, ki fè on sèl bwi: ch toujou remèt son ki nan mo tankou

chaje, chapo,
chavire, cheri,
bouche, rache,
chè, chi,
chire, cho,
chode, chofe,
chou

chapo

chou

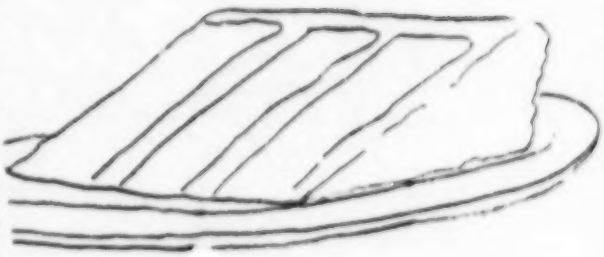


Kon sa, nou gen ch pou on son, epi nou gen k pou on lèt son nou jwenn nan:

kapo, bouke, kè, ki, kou.

g toujou remèt son ki nan mo tankou

gato



gita

gaga, gade,
dega, gede,
geri, lage,
gagè, lagè,
Gi, gidon
gita, gode,
lago, zago,
gou, gouye,
degou

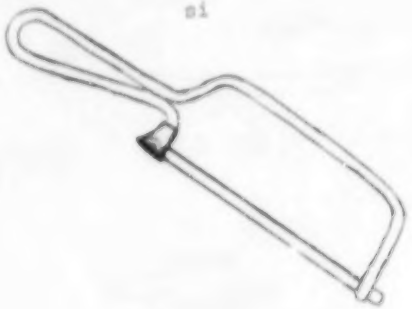
Kon sa, nou gen g pou on son, epi nou gen j pou on lòt son nou jwenn nan:

ja, jako, deja, aje, lajè, ji, jodi, jou.

so

s toujou remèt son ki nan mo tankou

si



sa, sale
pasaje, se,
sezi, base,
kase, pase,
sèso, si,
sizo, so,
Sodo, sove,
sou, souke,
soupe

Kon sa, nou gen s pou on son, epi nou gen z pou on lòt son nou jwenn nan:

peze, poze, sizo, sezi, zafè, zago, zo.

t toujou remèt son ki nan mo tankou

tèti

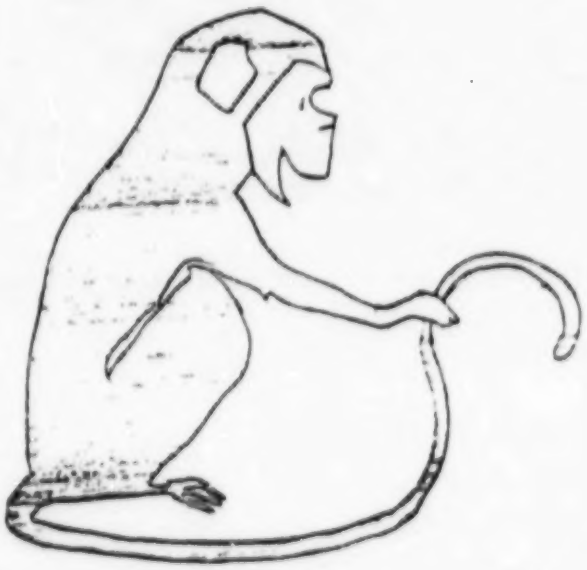
tas

ta, bata,
te, pate,
koute, rete,
choute, tè,
ti, pati,
piti, zouti

Kon sa, nou gen t pou on son, epi nou gen s pou on lòt son.

M toujou remèt non ki nan mo tankou

ma, mache,
madi, mare,
mari, mato,
mele, ame,
mete, merite,
lame, demele,
mè, mèsi,
lamè, mize,
pami, mo,
move, modi,
mole, ramo,
mou, mouri,
moumou


makak

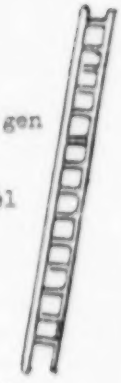
mato

On lòt ki a pa.

n se on lòt ki a pa, paske lè li ret nan wòl li, li reprezante son ki gen nan mo tankou

natif natal, ne,
sinema, nè,
ni, founi,
not , founo,
nou

ne


nechèl

Men, li gen on lòt wòl tou: se fè vwayèl yo pale nan nen. N-a vè mèvèy sa a pi ta.

2 demi-vwayèl

Pi fò son lang, se konsòn ou byen se vwayèl. Men, gen de twa son ki on jan lamanten. Pèp la di bèt lanmè sa a gen on bò vyann bèf ak on bò vyann kochon. Se kon sa gen 3 son nan lang kreyòl la ki gen on bò konsòn ak on bò vwayèl. Yo rele yo demi-vwayèl.

Gen 2 nan son sa yo ki parèt souvan an kreyòl, ki fè yo gen anpil enpòtans nan lang lan. Yo soti nan menm ras ak 2 manman vwayèl /i/ ak /ou/ yo. Men ak ki lòt òtograf la reprezante 3 demi-vwayèl sa yo: y epi w.

Lèt y toujou reprezante son nou jwenn
nan konmansman mo: yo, ye
nan mitan mo: tayo, baye
nan fen mo: tay, bay

yanm

baye

Lèt w toujou reprezante son nou jwenn
nan konmansman mo: wè, wi
nan mitan mo: siwèl, siwo
nan fen mo: lakataw, kaw

wanga-lagès

tiwèl

Demi-vwayèl /y/ la mache devan tout vwayèl, ki fè nou kab jwenn lèt y la devan tout lèt ki reprezante vwayèl yo
kaya, vanyan, ye, yè, yenyen, bouyi, yo, deyò, bouyon, koukouyoukou
Demi-vwayèl /y/ la mache dèyè tout vwayèl, ki fè nou kab jwenn lèt y la apretout lèt ki reprezante vwayèl yo
kaye, anyen, veye, dèyè, benyen, piye, kokoye, pòy, ponyen, bouyon
Demi-vwayèl /y/ la mache dèyè tout konsòn, an wetan /j/, ki fè nou kab jwenn lèt y la apre nenpòt ki lèt ki reprezante on konsòn, an wetan lèt j.
byen, chyen, dyab, fye, gyab, enkyete, lyon, mye, nyè,
pye, aryen, syèl, tyas, vyolon, zizye

kiyè

fèy

Demi-vwayèl /w/ a mache devan tout vwayèl, ki fè nou kab jwenn lèt w a devan tout lèt ki reprezante vwayèl yo

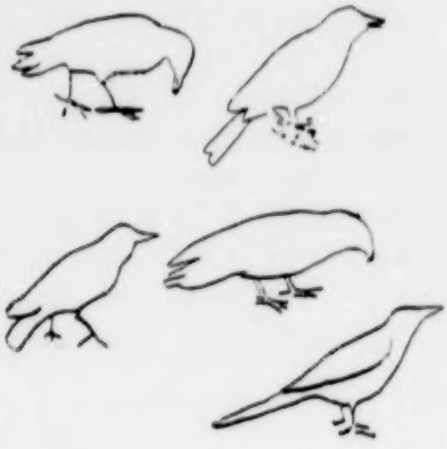
wa, wanga, wete. wè, mwen, wi, wo, wòl, won, wou

Demi-vwayèl /w/ a mache dèyè tout vwayèl, ki fè nou kab jwenn lèt w a apre tout lèt ki reprezante vwayèl yo

pawas, anwo, pewòl, Bèwèt, menwi, siwo, towo, wòwòt, Monwi, bouwo

Demi-vwayèl /w/ a mache dèyè tout konsòn, an wetan /r/, ki fè nou kab jwenn lèt w a apre nenpòt ki lèt ki reprezante on konsòn, an wetan lèt r.

bwa, chwa, dwa, fwa, gwayav, jwa, kwa, lwa, mwa, nwa, pwa, swa, twa, vwa, zwazo



DEZYÈM PRENSIP

Chak son ekri menm jan.

Kenz konsòn ki pa bay traka

Nou deja jwenn 15 konsòn ki pa bay traka, paske lèt ki reprezante yo suiv dezyèm prensip sa a nèt. Sa vle di, chak kou nou bezwen ekri on mo kreyòl ki gen bwi nou jwenn nan konmansman:

bò, chou, de, fou, gaga, jou, kaki, la, mo, papa,

ri, si, te, vale, zago,

nan pwen lèt lèt pou nou pran pou nou konmanse mo a pase:

b, ch, d, f, g, j, k, l, m, p, r, s, t, v, z.

De demi-vwayèl ki pa bay traka

Nou deja jwenn 2 demi-vwayèl ki pa bay okenn pwoblèm, paske lèt ki reprezante yo suiv dezyèm prensip la nèt. Sa vle di, nou sèvi ak lèt y ou byen ak lèt w nan mo tankou:

Yaya, faya, gaya, yanvalou, veye, ayè, yi bourik, peyi, ayizan, peyizan, mayo, lamayòt, toubouyon, voye, wayal, wangatò, wari, piwèt, kouwa, kowosòl, wosiyòl, koukouwouy, kawotchou, kawo.

Vwayèl

Se vwayèl yo ki bay on ti pwoblèm ak dezyèm prensip la. Gen 3 vwayèl ki san pwoblèm nèt paske lèt ki reprezante yo pa bay moun okazyon ezite menm sou son yo rembt la: è, i, ò.

Men, nou bezwen bay kèk ti esplikasyon pou vwayèl nou ekri ak lèt:

a, an, e, en, o, on, ou.

2 lèt, men on sèl son

Nou konpoze 4 son kreyòl, nou tande nan anpil mo, ak 5 lèt sa yo:

a, e, o, u, n.

1. OU:

Jan nou te di a, OU se 2 lèt ki reprezante on sèl son. Nou deja bay anpil egzanp ak vwayèl ou sa a. Men de twa lèt:

boule, dechouke, doukounou, foufou, koule, louna, moulon, moumou, poupou, rapadou, souke, touse.

2. AN:

Se 2 lèt ki reprezante on sèl son tou. Se ak gwoup 2 lèt sa a n-ap sèvi chak kou nou vle ekri son vwayèl ki pale lan nen ki nan mo sa yo:

ban, chan, dan, anfan, gan, jan, kan, lan, manman, nan, pan, ran, san, tan, van, zangi.

3. EN:

Se 2 lèt tou pou on sèl son. Se ak gwoup 2 lèt sa a n-ap sèvi chak kou nou vle ekri son vwayèl ki pale lan nen nou jwenn nan mo sa yo:

ben, chen, bouden, fen, gen, jen, kenbe, pèlen, men, nen, pen, ren, sen, tenten, ven, zen.

4. ON:

Se 2 lèt tou pou on sèl son. Se ak gwoup 2 lèt sa a n-ap sèvi chak kou nou vle ekri son vwayèl ki pale lan nen nou jwenn nan mo sa yo:

bon, bouchon, don, fon, gon, jon, konte, salon, monpè, non, pon, won, son, tonton, vonvon, tizon.

<u>Dis vwayèl</u>

Pou nou ekri 10 vwayèl ki genyen nan lang kreyòl la, n-ap sèvi ak lèt sa yo:

a, an, e, è, en, i, o, ò, on, ou.

Men kèk ti fraz:

1. Apa papa pa laba a.
2. Fanfan gan tan tande jouman ti nan manman frekan an.
3. Jeje prese ede Fefe sere kafe a.
4. Mè a wè fè lamè a a tè.
5. Maten renmen tenten ak zen.
6. Ti fi ki pi piti a sezi li sa li ekri a.
7. Pito Toto kore oto a kote poto a poze a.
8. Atè vèlè ki bèzè a sèvi ak bòkè epi a sèlèkètè.
9. Tonton ak baton an nan salon an ak on bon pantalon blan.
10. Loulou si lou, se mouri l-a mouri si pou li kouri.

On lèt yo pa jwenn nan liv franse ak nan liv anglè: ò.

Nan tout alfabè kreyòl la, se on sèl grenn lèt nou pa konn jwenn ni nan liv franse, ni nan liv angle. Se ò ak on aksan grav. Li itil anpil paske kreyòl la gen divès mo ki sanble tèt koupe, men ki pa menm poutèt son /o/ ak /ò/:

bo	fo	ko	lo	mo	Nono	po	so	Toto	pale de yo
bò	fò	kò	lò	mò	nò	pò	sò	tò	pale deyò

Lèt w

Nou pral wè kouman pou nou suiv dezyèm prensip la nèt lè demi-vwayèl /w/ a kole ak on vwayèl nan mo kreyòl. N-ap sèvi ak lèt w a pou nou ekri anpil silab nou jwenn nan mo kreyòl.

1. Lè son /a/ suiv son demi-vwayèl /w/ a, nou toujou ekri gwoup son sa a: wa.

wa, bwa, chwa, dwa, fwa, gwayav, jwa, kwa, lwa, mwa, nwa, pwa, swa, twa, vwa, zwazo.

2. Lè son /an/ suiv son demi-vwayèl /w/ a, nou toujou ekri gwoup son sa a: wan.

wanga, wanga-nègès, wangatè, kwann.

3. Lè son /e/ suiv son demi-vwayèl /w/ a, nou toujou ekri gwoup son sa a: we.

wete, bwe, chwe, dwe, Agwe, jwe, lwe, anmwe, swe, devwe, zwezo.

4. Lè son /è/ suiv son demi-vwayèl /w/ a, nou toujou ekri gwoup son sa a: wè.

wè, bwè, machwè, dwèt, fwèt, jwèt, kwè, lalwèt, mwèl, Nwèl, pwèl, aswè a, twèl, vwèl, azizwèl.

5. Lè son /en/ suiv son demi-vwayèl /w/ a, nou toujou ekri gwoup son sa a: wen.

fwen, pengwen, jwen, kwen, lwen, mwen, pwen, swen, Twen, bezwen.

6. Lè son /i/ suiv son demi-vwayèl /w/ a, nou toujou ekri gwoup son sa a: wi.

wi, bwi, chwichwichwi, fwi, zegwi, jwi, kwi, Lwi, nwi.

7. Lè son /o/ suiv son demi-vwayèl /w/ a, nou toujou ekri gwoup son sa a: wo.

wo, bwote, Bouchwo, gwo, makwo.

8. Lè son /ɔ/ suiv son demi-vwayèl /w/ a, nou toujou ekri gwoup son sa a: wò.

wòl, bwòdè, dwòl, kwòk, pwòp, twò, twòp.

9. Lè son /on/ suiv son demi-vwayèl /w/ a, nou toujou ekri gwoup son sa a: won.

won, wont, fwonte, twonse

10. Lè son /ou/ suiv son demi-vwayèl /w/ a, nou toujou ekri gwoup son sa a: wou.

wou, wouj, wout, woule, woulo, wouze, gwoup.

Si on moun ap suiv esplikasyon nou yo byen, li kapab mande pouki sa gen plis egzanp ak sèten vwayèl pase ak sèten lòt. Sa pa soti nan ekriti a. Sa soti nan lang lan. Anpil fwa, an giz on mo kreyòl gen on gwoup son ki fèt ak demi-vwayèl /w/ plis on vwayèl bouch won, tankou /o/, /on/, /ou/, pwononsiyasyon an kenbe vwayèl la sèlman epi li pa mete demi-vwayèl la. Lè kon sa, ekriti a fè menm jan. Pi fò moun an Ayiti di:

1. Renmen pochen-w.
2. Mwen pran bal mwen nan fon.
3. On sèl kout wou fouye 2 tou: zago bèf.

On demi-vwayèl ki dousman

Gen on demi-vwayèl ki pa fè anpil bwi nan lang lan, men ki la tou dousman. Se li ki nan konmansman nimero 8. Nou ekri-l ak on lòt nou ta gen dwa rele ui paske lepli souvan se nan vwazinaj lòt i li parèt:

ui dola, ui goud, ui jou, ui mwa, uit mango, andui, kui (po bèf).

Men gen kichòy pou nou pa bliye: Pi fò mo moun konn pwononse ak gwoup son demi-vwayèl sa a fòme ak on lòt vwayèl, konn gen on lòt pwononsiyasyon nou jwenn pi souvan. Nan lòt pwononsiyasyon sa a, se demi-vwayèl /w/ a ki parèt devan vwayèl la. Ki fè nou gen dwa ekri

swa: chwichwichwi, zegwi, kwit, nwi, lannwit, swiv, jwif,

swa: chuichuichui, zegui, kuit, nuj, lannuit, suiv, juif.

Se kon sa tou, nou gen

swa: swe, lalwèt, swè, swente,

swa: sue, laluèt, suè, suente.

E gen lòt mo toujou ki gen plis pase on sèl pwononsiyasyon, tankou:

apiye	kiyè	kizin	abitwe	jenou
apuiye	kuiyè	kuizin	abitue	jinou
	kouyè	koujin	abitye	jounou.

Moun gen dwa ekri mo sa yo selon jan yo pwononse yo, depi yo pa pran pòz: se yo sèl ki konnen, e se jan yo di a sèl ki bon. Gen ti libète. Nanpwen esklav, nanpwen restavèk. Jan pawòl la di:

Selon filange-w, se selon sale-w.

Epi: Jan Tyann ranje kabann, se kon sa Nikola kouche.

TWAZYÈM PRENSIP

Nanpwen lèt ki bèbè.

Nan òtograf kreyòl la, nou mèt di tout lèt pale menm jan, nan konmansman on mo, nan mitan-l ou byen nan finisman-l.

bab, rach, rad, saf, bag, laj, rak, kal, dam, tap, tas, rat, kav, kaw, lay, ayayay, bay, pay, ray, raz, gaz, fraz.

ret, wet, met, tep.

zèb, chèch, rèd, nèf, nèg, bèj, rèk, zèl, fèm, gèp, rès, tèt, zèv, dèy, sèkèy, fèy, lòbèy, chèz, malerèz, alèz.

labib, chich, brid, resif, fig, jij, chik, lavil, krim, pip, vis, vit, viv, briz, kriz, chemiz.

kot, Mod, woy, Mari-Woz.

Bòb, wòch, mòd, sòf, gwòg, gòj, pòk, bòl, pwòp, sòs, pòt, pòv, pòy, kichòy, kòy, pòz, kòz, wòz.

koub, mouch, koud, souf, fouk, boul, boum, soup, sous, kout, koukouy, douz.

Pwoblèm n

Gen lè lèt n pa suiv twazyèm prensip la. Nou pa tande bwi-l, lè nou li: an, en, on.

Se pa fin sa nèt. Se pou nou chonje a, e, o makònen ak n pou yo fè kòm on sèl lèt nouvo, ki bay on sèl son. E son sa a, se pa ni son /a/, ni son /e/, ni son /o/, ni son /n/. Se on vwaybl ki soti nan bouch ak nan nen ansanm, tankou lè zonbi ap pale. Nou ta mèt di: lè lèt a, e, o, ak n rankontre nan gwoup an, en, on, yo tounen zonbi. Men, lè yo pa nan gwoup sa yo, yo pale pale yo tankou tout lèt. Se sa ki fè nou genyen:

bann, machann, farz, gagann, kann, fòmann, bannann, pann,
rann, sann, tann, vann.

benn, chenn, kodenn, jenn, genn, okenn, plenn, nennenn,
lapenn, marenn, senn, etenn, venn.

ponn, pèsonn, fonn, segonn, konn, lonn, wonn.

Nou wè se pa ak twazyèm prensip la lèt n gen kont, lè li sèvi pou l-fè vwayèl yo pale nan nen. Se plis ak on katriyèm prensip, nou pral jwenn talè, li fè on ti radiyès.

Men, nan sèvi pou li montre on vwayèl pale nan nen, li fè lèt a fè on ti frekan tou piti ak dezyèm prensip la. Nou chonje dezyèm prensip la mande pou chak son toujou ekri menm jan. Kon sa, nou ta byen renmen sèvi ak lèt a tou senp, chak kou nou bezwen ekri vwayèl /a/ a. Men, nou sètoblije mete on ti plim nan tèt li, (nou mete on aksan grav sou li), lè nou vle montre li pa fè pati on gwoup 2 lèt ki reprezante on sèl vwayèl. Kon sa, nou genyen:

pàn, àn, talatàn, vàn, Sentantwàn, Tatàn, Sentàn,

ki pa menm ak:

pan, an, tan, van.

Kòm nou mete aksan grav sou è ak ò sèlman lè lèt sa yo reprezante vwayèl ki nan mo tankou mè ak mò, ta kapab genyen on ti konfizyon lè moun ap li mo kouwè:

beni, evenman, jeni, kenedi, lenmi, menaj, penitans, senatè, tenis,

Benwa, Deniz, Kenèl, Lenò, Rene, bonè, bonèt, onè.

Men, sa sèpa pwoblèm tout bon, paske gen on manman prensip ki konmande tout sèvis on ètograf. Ètograf se on sistèm ekriti ki fèt pou moun ki deja konnon lang. E si on moun konn pale kreyòl, depi li vin abityе li kreyòl, l-ap konnen kouman pou li pwononse de twa grenn mo ki manke klè nan ètograf la.

Nan mo kote son /è/ ak son /n/, son /ò/ ak son /n/, son /ou/ ak son /n/, kole ansanm, se 2 son diferan ki kèt a kèt. Kon sa, n-a chonje, ni lèt n, ni lèt li suiv la pale klè nan:

kazèn, bòn, telefòn, jòn, kòn, kakòn, makòn, siklòn, mòn,
lapèsòn, Ivòn, zòn, bounda (di respe), moun, Foufoun,
Louloun, youn ou lòt, desayoun.

Menm jan tou, ni lòt n, ni lòt i li suiv la pale klè nan:

badinen, chini, dodinen, fini, marinad, minè, vaksinen, vini,
badin, lachin, dodin, fin, lamarin, min, vaksin, vin.

Epi nan:

bobin, machin, bekin, Desalin, boulin, gazolin, klin, lalin,
vèmin, kinin, Janin, derapin, kalorin, kolorin, latrin, vitrin,
terin, rasin, tantin, ravin, goyin, kouzin, kuizin, izin.

Rete pou nou bay kèk egzanp konsòn ki pale nan fen mo apre vwayèl nou ekri an, en, on yo:

kanf, zanj, lank, chanm, manm, nanm, fanm, lanp, rans,
Rench, vlengbenden, senk, menm, senp, pens, ansent, kenz,
ponch, kong, nonk, bonm, nonm, ponp, Alfons, kont, onz.

Konsòn ki mache youn dèyè lòt

Nou deja rankontre ak 4 gwoup lòt ki bay on sèl son (an, en, on, ou), epi ak youn ki fè on sèl bwi (ch). Nou jwenn kèk gwoup lòt ki bay 2 son tou, tankou: wa, we, wè, wi, won, etsetera era. An wetan 2 ou 3 egzanp, nou poko sèvi ak 2 konsòn ou byen ak 3 konsòn k-ap mache suit an suit, etan chak ap fè bwi pa yo. Men on lis egzanp konsòn ki mache youn dèyè lòt nan mo kreyòl:

bl: blabla, pa oubli, tablo, blan, bliye.
br: bra, kabre, kabrit, brid, bri.
dl: dlo, koulèv madlenn.
dj: djèt, Djo, djòl, djòlè, djak.
dr: dra, drese, drèt, pedri, dren.
fl: flach, gonfle, flè, flite, flote, flann.
fr: frape, frete, frèt, fritay, fran, fren.
gb: Legba.
gl: glas, vegle, glise, glann, zenglen.
gr: gra, gremesi, grèg, gri, grann, grenn.
gz: egzanp, egzante, egzije, egzis.

kl: klas, kle, zeklè, klise, zoklo, klòch, klou, esklav.

kr: kras, akra, kreson, akrèk, kri, krentif.

ks: Maks, paks, vekse, Nèks, fiks, viks, seksyon, keksyon.

kt: malfektè, sektanm.

lb: kalbenday, albinòs.

lf: alfò, kalfou.

lm: almanak, moulen kalmannan, kalmi.

ls: malswen, malsite (Sid).

lt: galta, salte, palto.

pl: plat, pla in, s..ple, pli, lapli, konplo, plòg.

pr: pratik, prete, prèt, pri, pran, prentan.

pt: pwòpte.

sk: eskiz, eskandal, fiske.

sl: leçli, eslè.

sm: batisman.

sp: espwa, espò, espere.

spr: lespri, espre.

st: estati, estènen.

str: nestri (sou bèt chaj nan Nò).

tch: match, matcho, patch, patche, tchatcha, tchòtchòwè.

tl: matla, atlèt, matlòt.

tr: traka, trete, trèt, trip, tranpe, tren.

vl: vle, vlen, vlou.

vn: avni.

vr: vre, louvri, ouvriye, fevriye.

Egzanp sa yo montre nou, lèt pa parèt nan òtograf la pou yo fè chèlbè. Si yo la, se paske yo gen on son pou yo pouse.

KATRIYÈM PRENSIP

Chak lèt se pòtre on sèl grenn son ou byen on sèl grenn bwi.

Katriyèm prensip sa a soti nan 3 lèt prensip yo. Tou le 4 prensip sa yo mache ansanm. Se yo ki lakòz òtograf la regilyè anpil. Se yo ki fè òtograf la gen anpil valè.

Men lèt ki suiv katriyèm prensip la nèt:

b, ch, d, è, f, g, i, j, k, l, m, ò, p, s, t, v, w, y, z.

Men lèt ki pa fin suiv li nèt:

a, e, h, n, o, u.

Gen an lèt ki mande on ti esplikasyon, se r.

Nan tout lèt yo, se 6 nèlman ki manyè fè rebèl ak katriyèm prensip la. Men, yo pa twò frekan. Yo fè respè yo tou. Nanpwen youn ladan ki konprann li se pòtre 2 son ki distingè nèt e ki pa mele ditou.

Nan òtograf kreyòl la, lè a, o, e makònen ak n, le o makònen ak u, ou byen lè c makònen ak h, yo vin bay on son ki pa menm ak son pa yo, lè yo pou kont yo. Men, pa bliye se on gwoup 2 lèt ansanm ki fè on nouvo pòtre pou on son okenn ladan pa bay.

Sèl ti dezagreman an ta soti nan lèt r, si nou sèvi ak li nan plas w ki nan mo tankou:

wo, wòl, won, wou, wout.

lè sa a, r ta rembt son li fèt pou li reprezante a, lè li devan

a, an, e, è, en, i,

nan mo tankou:

ra, ran, rete, rèl, ren, ri.

Men, se son lèt w la pou li reprezante, r ta rembt devan: o, ò, on, ou. Pa gen okenn rezon pou nou ankouraje lèt r nan konplo kont katriyèm prensip la. Pito li ret nan wòl li nèt.

Lòt h gen valè, espesyalman pou yo ekri kòk mo yo pwononse on jan ki pa fin menm nan Sid ak nan rès peyi a. Nan Sid yo konn di:

had, hadi, hale, hele, hèl, hotè, hònòt, hòk, hoholi.

Lòt kote yo di:

rad, radi, rale, rele, rèl, wotè, wòwòt, ròk, wowoli.

Selon pale-w, se selon ekri-w, dabò ou respekte prensip òtograf la.

Kòk ti konsèy sou lòt siy ekriti

Se pa son sèlman ki gen nan on lang. Lè on moun ap pale, vwa li gen dwa montre si se kichòy moun nan ap deklare, si se on keksyon l-ap mande, si se on lòd l-ap pase. Vwa a chanje: li monte, li desann, li sispann, li rekonmanse.

Nan ekriti, se lòt ki reprezante son. Men, gen kòk siy ki pa reprezante son.

1. Ti tirè

Men on prensip ki nan tout lang:

Lè on mo tounen on sèl grenn konsòn ou byen on sèl grenn demi-vwayèl, nou pa kapab pwononse-l pou kont li. Nou sètoblije kole-l ak on lòt mo ki parèt anvan-l ou byen ki vin apre-l.

Gen on prensip ekriti ki kapab soti nan prensip lang sa a:

Lè on mo n-ap ekri tounen on sèl grenn lòt-konsòn, ou byen on sèl grenn lòt-demi-vwayèl, nou merite sèvi ak tirè a pou nou mare-l ak on mo ki parèt anvan-l ou byen ki vin apre-l.

pa-m, pa-w, pa-l, pa-n,
m-ap, w-ap, l-ap, n-ap, y-ap, m-di, sa l-di,
sa k-pase, li t-ale, li pa-t la.

Men, pa kouri simen tirè tout kote.

2. Non pwòp

Chak lang gen pwòp regleman son pa yo. Ositou, men on prensip ki nan tout lang:

Lè on moun ap nonmen non moun, non peyi, non vil, etsetera, vle pa vle, se selon regleman son lang li pale a, li pwononse non sa yo.

Gen on prensip ekriti ki soti nan prensip lang sa a, espesyalman lè poto mitan on òtograf se sèvi ak lòt pou li reprezante manman son lang moun k-ap ekri a. Men prensip sa a pou òtograf kreyòl la:

Non moun, non peyi, non vil, fèt pou yo ekri menm jan ak nenpòt ki lòt mo kreyòl. Kon sa, ekri:

Jan, Mari, Pòtoprens, Kiba, Ayiti, Petyonvil, Okap, Okay, Japon. Si nou pa suiv prensip sa a, n-ap pran nan on pèlen k-ap kraze bon jan sistèm òtograf regilyè nou an. Se ta

lave men, siye-l a tè.

Tout moun ki konprann esplikasyon ki nan ti liv sa a ap li kreyòl fasil. E yo nan wout ekri-l. Lè moun ap ezite pou on mo, se pou yo kalkile kouman yo di-l vre, lè yo di-l dousman dousman, lè yo separe chak moso ladan. Epi, yo mèt boule ni ak lekti ni ak ekriti.

Li: se ranmase lide ki sou papye, voye yo nan sèvo-w.

Ekri: se pran lide ki nan tèt ou, kouche yo sou papye.

CONCLUSION

LE COLLECTIF DES MONITEURS
DU SANT N-A RIVE

Nous espérons que ce cahier aura atteint l'objectif qu'il s'est fixé au début, en montrant à tous ceux qui s'intéressent à l'alphabétisation des adultes haïtiens les raisons pour lesquelles nous utilisons, au Centre N-A RIVE, le créole comme langue d'apprentissage.

Nous voudrions, en terminant, soumettre tout simplement à nos lecteurs certaines prises de position de chercheurs qualifiés, sur le problème plus général de l'importance de la langue maternelle dans un processus d'apprentissage.

1. *"Partout où cela est possible, il convient d'utiliser la langue maternelle dans l'éducation des adultes. La plupart des adultes n'auront pas le temps de se rendre suffisamment maîtres d'une langue étrangère pour qu'il soit possible de l'employer efficacement comme véhicule de l'enseignement."*
   L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement. Rapport de la réunion d'experts (1951).
   UNESCO, Paris, 1953, p. 66-67.

2. *"La langue maternelle peut être définie comme étant le langage appris naturellement par l'enfant dans son environnement familial."*
   D. KAHLER, "L'Alphabétisation et la langue maternelle", Travail de l'alphabétisation, Revue de l'UNESCO tome IV, nº 2: Oct. déc. 1974, p. 21.

3. *"A des niveaux moins élevés, entre le primaire et le secondaire par exemple, le simple fait de passer d'une langue maternelle à une langue étrangère produit une discontinuité dans l'éducation d'un enfant. L'instruction en langue étrangère peut produire une aliénation des individus, de leur propre culture et de leur langue maternelle lorsque la vie quotidienne se déroule en langue maternelle.*
   Ibid. p. 23

4. *"Deux facteurs principaux doivent être pris en considération par les planificateurs lorsqu'ils établissent des programmes éducatifs en langue maternelle:*

   a) La langue maternelle est le meilleur véhicule d'instruction dans l'éducation, surtout dans l'alphabétisation, car ainsi les formes et la connaissance des valeurs d'une culture s'apprennent mieux et peuvent se transmettre plus facilement.

   b) Les effets des facteurs culturels doivent être pris en considération car l'attitude de l'étudiant à l'égard de la langue d'instruction influence souvent son désir d'apprendre et sa motivation et le niveau qu'il atteindra."
   Ibid., p. 24.

5. *"L'instruction en langue maternelle offre plusieurs avantages. Pour ce qui est de l'individu, ceux-ci sont d'ordre psychologique, sociologique et éducationnel.*
"Psychologiquement, la langue maternelle est un système de signes et de compréhensions significatifs, qui frappent l'esprit de l'étudiant.
"Sociologiquement, elle est un moyen d'identification parmi les membres de la communauté à laquelle il appartient.
"Du point de vue de l'éducation, l'étudiant apprend plus rapidement lorsqu'il utilise sa propre langue que lorsqu'il fait usage d'un moyen d'expression qui ne lui est pas familier."
   Ibid, p. 26.

6. *"Il est impossible de procéder à l'alphabétisation intégrale d'une population dans une langue autre que la langue maternelle."*
   LEGOTIEN, Hélène: "Sur les résultats qualitatifs de l'enseignement dans les Etats de l'Afrique francophone",
   In: Travail de l'Alphabétisation, Revue de l'UNESCO, Tome I, N° 2, septembre 1971, p. 10.

7. *"La langue maternelle demeure pour tout être humain la voie essentielle par laquelle il s'insère dans sa société et dans sa culture et la base de ses facultés intellectuelles."*
Cité par: Miklos HUTTERER,
"Le choix d'une langue standard dans une série de dialectes", L'anthropologie et les sciences du langage au service du développement de l'éducation, N° 11, UNESCO, p.55, 1973.

8. a) *"La langue maternelle est, pour chacun, le moyen naturel d'expression et l'un des premiers besoins de l'individu est de développer pleinement sa capacité d'expression."*

b) *"Chaque élève devrait commencer ses études scolaires dans sa langue maternelle."*

c) *"Il n'existe rien dans la structure d'une langue, quelle qu'elle soit, qui l'empêche de devenir un véhicule de la civilisation moderne."*

d) *"Aucune langue n'est impropre à satisfaire aux besoins de l'enfant au cours de ses premiers mois d'école."*

e) *"Les adultes illettrés doivent commencer l'étude des rudiments dans leur langue maternelle, puis se mettre peu à peu à une autre langue, s'ils le désirent et s'ils ont les aptitudes requises."*

Résolutions du rapport d'expert cité au par. 1,p. 80-81.

Kreyòl pale, kreyòl konprann!

LES COORDONNEES DU CENTRE

Pour information et inscription, s'adresser au:

Bureau de la Communauté chrétienne des Haïtiens
de Montréal
6970 Rue Marquette
Montréal
H2E 2C7
Tél: 725-9508

Les cours se donnent à l'adresse suivante:

Polyvalente Père Marquette
5960 Rue Marquette, coin Bellechasse
Bus: 45 sur Papineau ou
: 197 sur Rosemont

L'effectif pour cette session est limité à 65 participants répartis en six groupes-classe.

1. Créole # 100 ou Débutant..... Salle 4835
2. Créole # 200 ou Intermédiaire.. Salle 4975
3. Créole # 500 ou Avancé..... Salle 4875

4. Français # 300 ou débutant..... Salle 4845
5. Français # 303 ou intermédiaire Salle 4175
6. Français # 306 ou avancé..... Salle 4515

Les cours de français se donnent les lundi et mercredi soir de 7 à 10 h.
Les cours en créole se donnent les lundi, mardi et mercredi soir de 7 à 10 h.
Le personnel enseignant est composé d'un collectif de 20 moniteurs et monitrices haïtiens et québécois.

Pour recevoir cette publication, adresser les demandes au:

Bureau de la Communauté chrétienne
des Haïtiens de Montréal

ou au

Ministère de l'Education
Direction générale de l'éducation
des adultes
Service de recherche et développement
1035, De La Chevrotière
23e étage
Québec - Qué.
G1R 5A5

Achevé d'imprimer à
Québec en décembre 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

«Dès 1978, nous nous sommes donnés pour tâche de sensibiliser les étudiants à la question de l'apprentissage par le créole. Au début, la réplique a été rapide: c'était non. Ils ne voulaient pas en entendre parler...»

«Au début de l'année scolaire 1980-1981, nous avons demandé aux apprenties si elles accepteraient de faire une année d'expérience en créo'e. Une vingtaine de volontaires (sur quarante) ont accepté, malgré les peurs et les obstacles...»

«Actuellement, nous vivons cette étape difficile mais passionnante car nous récoltons maintenant les fruits de l'apprentissage de l'écriture du créole. Les étudiantes elles-mêmes sont émerveillées de voir les progrès si rapides qu'elles ont accomplis en quelques-mois...»

«Sa vie di kareman kreyòl pa mache sou moun».

SANT N-A RIVÉ